

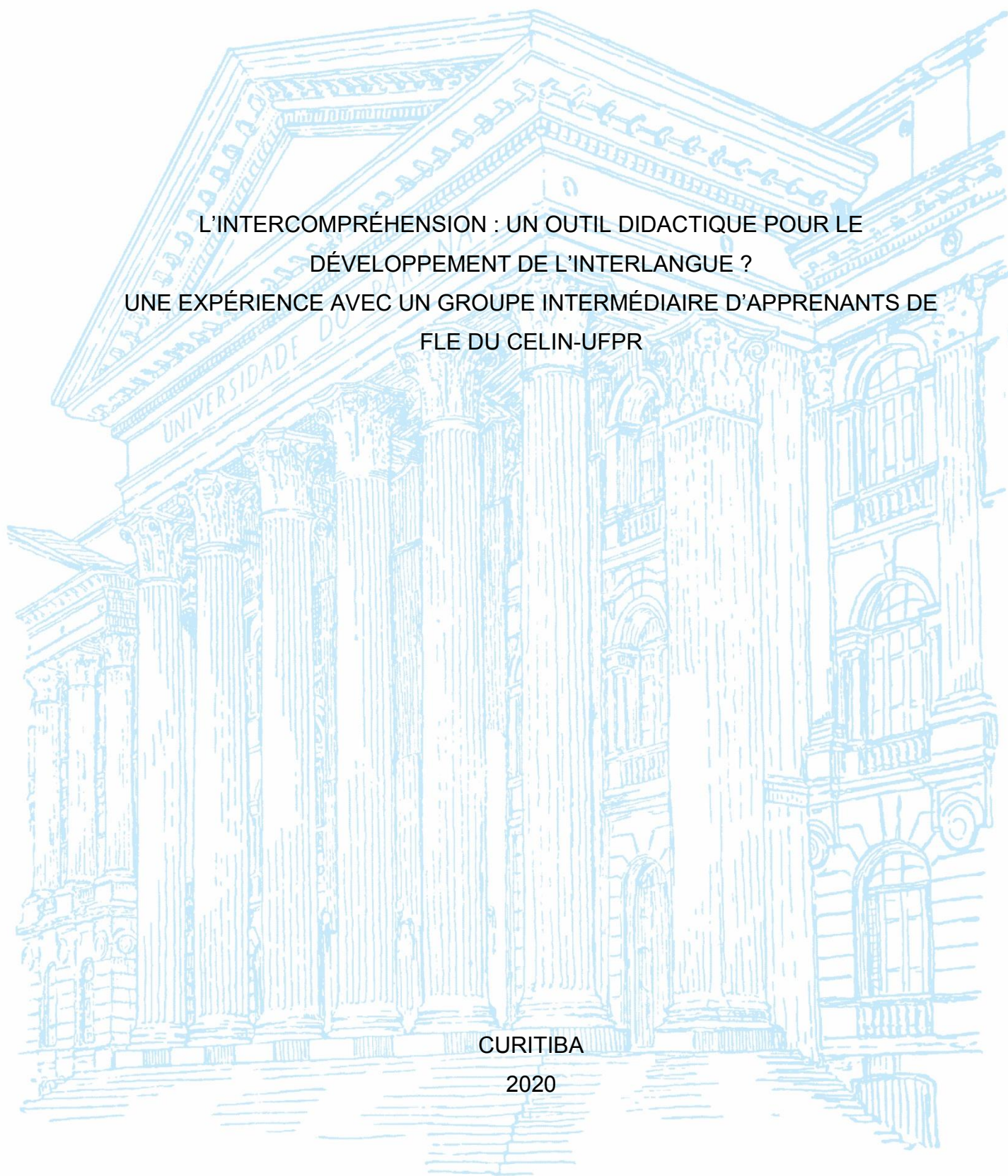
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CONSTANCE SCHAEFFER

L'INTERCOMPRÉHENSION : UN OUTIL DIDACTIQUE POUR LE  
DÉVELOPPEMENT DE L'INTERLANGUE ?  
UNE EXPÉRIENCE AVEC UN GROUPE INTERMÉDIAIRE D'APPRENANTS DE  
FLE DU CELIN-UFPR

CURITIBA

2020



CONSTANCE SCHAEFFER

L'INTERCOMPRÉHENSION : UN OUTIL DIDACTIQUE POUR LE  
DÉVELOPPEMENT DE L'INTERLANGUE ?  
UNE EXPÉRIENCE AVEC UN GROUPE INTERMÉDIAIRE D'APPRENANTS DE  
FLE DU CELIN-UFPR

Dissertação apresentada ao curso de  
PósGraduação em Letras, Setor de Ciências  
Humanas, Universidade Federal do Paraná,  
como requisito parcial à obtenção do título  
de Mestre em regime de Cotutela firmado  
entre a UFPR e a Universidade Grenoble Alpes  
(França)

Orientador: Prof. Dr Francisco Calvo del Olmo.  
(Universidade Federal do Paraná )

Coorientadora: Profa. Dra. Stéphanie Galligani  
(Université Grenoble Alpes)

CURITIBA

2020

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Schaeffer, Constance

L'intercompréhension : un outil didactique pour le développement de  
l'interlangue : une expérience avec un groupe intermédiaire d'apprenants de FLE  
du Celin-UFPR. / Constance Schaeffer. – Curitiba, 2020.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da  
Universidade Federal do Paraná.

Orientador : Prof. Dr. Francisco Javier Calvo del Olmo

1. Língua francesa – Estudo e ensino. 2. Interlíngua (Aprendizagem de  
língua). 3. Línguas românicas - Intercompreensão. I. Olmo, Francisco Javier  
Calvo del, 1986-. II. Título.

CDD – 459.07

# TERMO DE APROVAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -  
40001016016P7

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **CONSTANCE SCHAEFFER** intitulada: **L'intercompréhension: un outil didactique pour le développement de l'interlangue - Une expérience avec un groupe intermédiaire d'apprenants de FLE du Celin-UFPR**, sob orientação do Prof. Dr. FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 25 de Novembro de 2020.

Assinatura Eletrônica  
25/11/2020 13:09:54.0  
FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
28/11/2020 15:20:50.0  
STÉPHANIE GALLIGANI  
Avaliador Externo (UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES)

Assinatura Eletrônica  
25/11/2020 14:48:00.0  
CLAUDIA HELENA DAHER  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
16/12/2020 16:19:06.0  
KATIA BERNARDON DE OLIVEIRA  
Avaliador Externo (UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES)

## **AGRADECIMENTOS**

En premier lieu, je souhaite remercier chaleureusement mes directeurs de mémoire : Stéphanie Galligani (UGA) et Francisco Calvo del Olmo (UFPR) pour leur disponibilité, leurs regards de chercheur et leurs précieux conseils et retours, tout au long de l'élaboration de mon mémoire.

Je remercie également ma directrice de stage, Mme Claudia Daher pour son temps accordé et son précieux soutien (personnel et professionnel) lors de mon année à Curitiba. Merci de m'avoir accompagnée, en tant que stagiaire, j'ai beaucoup appris grâce à ce stage d'enseignement du FLE, au Celin-UFPR.

J'adresse aussi mes remerciements aux coordinateurs du double-diplôme : Katia Bernardon de Oliveira (UGA) et Francisco Calvo del Olmo (UFPR). Cette année fut très enrichissante, tant sur le plan professionnel que personnel. Merci d'assurer la continuité d'un tel partenariat entre l'UGA et l'UFPR.

Enfin, mes derniers remerciements vont à mes proches : merci pour votre présence tout au long de l'écriture de ce mémoire. Je remercie, particulièrement, ma famille pour leur soutien infaillible et leurs nombreux encouragements.

## RESUMO

Esta dissertação tem como base o estágio de ensino de francês como língua estrangeira realizado no Celin-UFPR, em Curitiba, Brasil. O projeto implementado integra as competências linguísticas e culturais dos alunos e faz parte de uma abordagem plurilíngue. Assim, o objetivo desta dissertação é demonstrar a relevância das atividades de intercompreensão entre as línguas românicas para a construção da interlíngua dos nossos alunos falantes de português. A primeira parte é dedicada à apresentação do contexto universitário e institucional, bem como à descrição do projeto de estágio. A segunda parte, que constitui o quadro teórico, permite abordar e explicar os dois conceitos-chave da nossa pesquisa : intercompreensão e interlíngua. Por fim, na terceira parte, são apresentadas as análises dos materiais coletados, bem como a metodologia escolhida

Palavras-chave: intercompreensão, línguas românicas, competência plurilíngue, biografia linguística, interlíngua

## **ABSTRACT**

This master thesis refers to the teaching internship of French as a foreign language carried out at Celin-UFPR, in Curitiba, Brazil. The implemented project is based on the learners' language and cultural skills and is part of a plurilingual approach. Thus, the objective of this thesis is to demonstrate the relevance of intercomprehension activities between roman languages, and its influence for the construction of the interlanguage of our Portuguese-speaking learners. The first part is assigned to both the presentation of academic and institutional contexts and the description of the internship project. The second part, which constitutes the theoretical framework, allows to approach, and explain the two thesis key concepts: intercomprehension and interlanguage. Finally, in the third part, the analysis of the collected data and the promoted methodology are presented.

Keywords: intercomprehension, Roman languages, plurilingual competence, language biography, interlanguage

## **RÉSUMÉ**

Ce présent mémoire s'appuie sur le stage d'enseignement du FLE réalisé au sein du Celin-UFPR, à Curitiba, Brésil. Le projet mis en place intègre les compétences langagières et culturelles des apprenants et s'inscrit dans une démarche plurilingue. Ainsi l'objectif de ce mémoire est de démontrer la pertinence d'activités d'intercompréhension entre langues romanes pour la construction de l'interlangue de nos apprenants lusophones. La première partie est consacrée à la présentation du contexte universitaire et institutionnel ainsi qu'à la description du projet de stage. La seconde partie qui constitue le cadrage théorique, permet d'aborder et d'explicitier les deux notions clefs de notre mémoire : l'intercompréhension et l'interlangue. Finalement, dans la troisième partie, sont exposées les analyses des supports recueillis ainsi que la méthodologie privilégiée.

Mots-clés : intercompréhension, langues romanes, compétence plurilingue, biographie langagière, interlangue



## LISTA DE FIGURAS

Figure 1: Carte des langues romanes en Europe.....	36
Figure 2 : Le genre grammatical des langues romanes (a).....	44
Figure 3 : Le genre grammatical des langues romanes (b) .....	44
Figure 4: Les participes passés des langues romanes.....	45
Figure 5 : Phrases de la DUDH en langues romanes (a).....	50
Figure 6 : Phrases de la DUDH en langues romanes (b) .....	51
Figure 7 : Les dimensions de la compétence plurilingue de Andrade & Araujo e Sa (2003) .....	71
Figure 8 : Les articles définis des langues romanes .....	86
Figure 9 : Adjectif possessif tonique en langues romanes (a) .....	90
Figure 10 : Adjectif possessif tonique en langues romanes (b) .....	90

## **LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS**

BL : Biographie langagière,

CARAP : Cadre de références pour les Approches plurielles des langues et des cultures,

CECRL : Cadre Européen Commun de Références pour les Langues,

DUDH : Déclaration Universelle des Droits de l'Homme,

FLE : Français Langue Étrangère,

IC : Intercompréhension,

ICLR : Intercompréhension entre Langues Romanes,

IL : Interlangue,

PE : Production écrite,

UFPR : Université Fédérale du Paraná,

UGA : Université Grenoble Alpes

## SUMÁRIO

Introduction .....	16
Partie 1 - Contextualisation du stage et du projet .....	18
<i>Chapitre 1. Le contexte universitaire et institutionnel</i> .....	19
1.1 Le double-diplôme .....	19
1.1.1 L'accord pédagogique .....	19
1.1.2 Les disciplines suivies à l'UFPR .....	20
1.2 Le contexte institutionnel : le Celin-UFPR .....	21
1.2.1 Historique du Celin-UFPR .....	21
1.2.2 Les différents rôles du Celin-UFPR .....	21
1.2.3 Organisation interne du Celin-UFPR : la section FLE .....	22
1.3 Le stage .....	23
1.3.1 Les cours extensifs .....	23
1.3.2 Les cours intensifs .....	24
1.3.3 La préparation des cours .....	25
<i>Chapitre 2. La commande de stage</i> .....	27
2.1 Élaboration théorique du projet .....	27
2.1.1 L'enrichissement de ma formation universitaire .....	27
2.1.2 Expériences personnelles .....	28
2.1.3 La problématique .....	28
2.2 Mise en place du projet .....	29
2.2.1 Le cours d'extensão .....	29
2.2.2 Les difficultés liées à la crise sanitaire .....	31
2.2.3 Les différentes solutions .....	31
Partie 2 - Cadrage théorique .....	33
<i>Chapitre 3. L'intercompréhension : un outil pour le développement du plurilinguisme</i> .....	34
3.1.1 Latin : origine commune .....	37
3.1.2 Le plurilinguisme de la Romania au Moyen-Âge .....	38
3.1.3 Du plurilinguisme au monolinguisme .....	38
3.2 Langues romanes : un continuum géolinguistique .....	41
3.2.1 Les différentes influences géolinguistiques .....	41
3.2.2 Quelques similarités entre les langues romanes .....	42
3.2.2.1 Le genre grammatical .....	43
3.2.2.2 Le participe passé .....	45

3.3 La démarche intercompréhensive .....	46
3.3.1 D'une méthode communicative à une approche plurielle didactique .....	46
3.3.2 Le développement de la compétence métalinguistique .....	48
3.3.3 La prise en compte des biographies langagières des apprenants.....	52
3.3.3.1 La BL au sein du PEL .....	52
3.3.3.2 La BL comme outil de formation .....	53
<b>Chapitre 4. Le développement de l'interlangue et l'intercompréhension entre langues romanes..</b>	<b>56</b>
4.1 De l'interlangue à la compétence partielle.....	57
4.1.1 Origine et développement de la notion d'interlangue. ....	57
4.1.2 Quelques propriétés de l'interlangue.....	58
4.1.2.1 L'instabilité .....	59
4.1.2.2 La simplification/complexification.....	59
4.1.3 La compétence partielle .....	60
4.2 Répertoire langagier et construction de l'IL.....	62
4.2.1 Le phénomène de nativisation .....	62
4.2.2 La notion de transfert.....	63
4.2.2.1 Typologie du transfert de l'IL (Selinker).....	64
4.2.2.2 Transferts interlinguistiques & marques transcodiques .....	65
4.2.2.3 Transferts en didactique du plurilinguisme .....	65
<b>Partie 3 - Analyses .....</b>	<b>67</b>
<b>Chapitre 5. État des lieux .....</b>	<b>68</b>
5.1 Présentation des supports .....	68
5.1.1 Premier support : La BL dessinée .....	68
5.1.2 Second support : les productions écrites des apprenant.e.s .....	68
5.2 Explicitation des choix des supports.....	69
5.2.1 Pourquoi la biographie langagière ? .....	69
5.2.2 Pourquoi les productions écrites ? .....	70
<b>Chapitre 6. Méthodologie .....</b>	<b>71</b>
6.1 Méthodologie de l'analyse des BL dessinées .....	71
6.1.1 Apports méthodologiques .....	71
6.1.2 Nos questionnements.....	73
6.2 Méthodologie de l'analyse de la production écrite .....	73
6.2.1 Le bagage linguistique .....	74
6.2.2 Les similarités entre les langues romanes .....	74
6.2.3 Construction de l'IL des apprenants lusophones grâce à l'ILCR .....	75
<b>Chapitre 7 : La BL, un indicateur de la compétence plurilingue-pluriculturelle des apprenants..</b>	<b>76</b>

7.1 La dimension des répertoires linguistico-communicatifs .....	76
7.1.1 Les différentes langues intrinsèques aux BL .....	76
7.1.2 L'utilisation des langues et les compétences linguistiques engendrées .....	77
7.2 La dimension socio-affective .....	78
7.2.1 La relation affective .....	78
7.2.2 Les représentations culturelles .....	79
7.3 La dimension des répertoires d'apprentissage .....	80
7.3.1 Les contextes d'apprentissage .....	80
7.3.2 Les stratégies d'apprentissage .....	81
7.4 La dimension liée à la gestion de l'interaction .....	81
7.4.1 Interaction langagière .....	82
7.4.2 Les contextes de communication .....	82
 <b>Chapitre 8 : L'influence du répertoire langagier et l'apport l'ICLR dans la construction de l'IL</b>	
<b>d'apprenants lusophones .....</b>	<b>84</b>
8.1 L'IL, reflet du répertoire langagier .....	84
8.1.1 L'influence de la langue première .....	84
8.1.2 L'influence de l'anglais .....	85
8.2 Le genre de l'article défini .....	86
8.2.1 L'article défini masculin & féminin .....	86
8.2.2 Le « l' » : une possible difficulté pour les lusophones. ....	87
8.3 Les participes passés réguliers .....	88
8.3.1 La flexion du genre et du nombre dans le participe passé .....	88
8.3.2 Les terminaisons du participe passé régulier .....	89
8.4 L'adjectif possessif tonique singulier .....	90
8.4.1 Une régularité .....	90
8.4.2 Des difficultés pour les lusophones .....	91
8.4.2.1 Changement de genre pour les substantifs commençant par une voyelle .....	91
8.4.2.2 Adjectif possessif tonique VS pronom possessif .....	92
 <b>Conclusion .....</b>	<b>93</b>
 <b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>96</b>
 <b>LISTO DOS ANEXOS .....</b>	<b>99</b>

## Introduction

C'est dans le cadre du double-diplôme mis en place entre l'université Grenoble Alpes (dorénavant UGA) et l'Université Fédérale du Paraná (dorénavant UFPR) que j'ai effectué ma deuxième année de Master. Cette année à l'UFPR fut très enrichissante d'un point de vue universitaire et professionnel. Tout d'abord, les enseignements reçus m'ont permis d'accroître mes connaissances théoriques en didactique du Français Langue Etrangère (dorénavant FLE) et plus particulièrement sur la notion d'intercompréhension (dorénavant IC). Si j'avais déjà découvert la didactique de l'IC lors de ma première année de Master, c'est grâce à cette année universitaire que j'ai pu davantage comprendre les tenants et aboutissants de cette notion.

De plus, j'ai eu l'opportunité de réaliser mon stage d'enseignement du FLE au sein du Centre de Langues et d'Interculturalité (Celin-UFPR). Cette expérience fut instructive et a contribué à ma formation d'enseignante du FLE. C'est aussi, lors de ce stage, que j'ai pu mettre en application les savoirs acquis grâce à ces deux années de Master.

Concernant la thématique de ce présent mémoire, elle s'est développée au cours de plusieurs mois, grâce à trois facteurs : mes expériences personnelles, les enseignements universitaires reçus et enfin grâce à mon stage d'enseignement du FLE réalisé auprès du Celin-UFPR.

L'un des prérequis avant de partir au Brésil est d'apprendre le portugais. Ainsi, durant ma première année de Master, j'ai suivi des cours de portugais langue étrangère au Service des langues de l'UGA. Lors de cet apprentissage, j'ai pris conscience d'une notion présentée en Didactique de la Grammaire : l'interlangue (dorénavant IL). Plus particulièrement, le fait que ma langue première (le français), mais aussi d'autres langues connues, comme l'espagnol, constituaient des points d'appuis bénéfiques pour développer mon IL.

De cette manière, j'ai pu faire le lien avec la didactique de l'IC, une des quatre approches plurielles. Cette dernière aspire à l'exploitation de langues apparentées de manière simultanée au sein de différentes activités, en premier lieu des activités de réception. Ce qui est visé grâce à une telle démarche est de tirer profit des nombreuses similarités entre les langues travaillées et de les utiliser pour l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère, voire d'une nouvelle langue.

Enfin, il me paraissait important de développer un projet d'ingénierie pédagogique dans lequel les acquis antérieurs des apprenants étaient intégrés et surtout exploités. Dans le cadre de mon stage, j'ai donné des cours de FLE à des apprenant.e.s lusophones, ainsi leur

langue d'apprentissage (langue-cible) et leur langue première sont toutes deux des langues romanes. En ce sens, des activités d'intercompréhension entre langues romanes (dorénavant ICLR) peuvent être bénéfiques pour leur apprentissage du français. De plus, en faisant le lien avec ma propre expérience d'apprentissage du portugais, mais aussi grâce à des observations, je me suis rendu compte de la présence de la langue première des apprenant.e.s au sein de leurs IL. De ce fait, j'ai souhaité articuler la notion d'IL avec celle d'ICLR, et plus particulièrement de comprendre la possible influence de la didactique de l'ICLR sur le développement de l'IL.

Ainsi, la problématique de ce présent mémoire est la suivante : Dans quelle mesure des activités intercompréhensives en langues romanes participent-elles à la construction de l'interlangue d'apprenants lusophones de niveau A2 en FLE ?

Cette problématique, a conduit à l'élaboration de plusieurs hypothèses :

- L'ICLR permet de développer la conscience/compétence métalinguistique des apprenant.e.s ;
- L'IL se construit grâce à la langue première et aux autres langues intrinsèques au bagage langagier de l'apprenant.e et est en constante évolution ;
- L'ICLR met en avant des similarités linguistiques sur lesquelles s'appuyer afin de construire son IL.

Le projet mis en place initialement pour répondre à notre problématique a été modifié. Néanmoins, nous avons conservé l'élaboration de la biographie langagière (dorénavant BL) dessinée : activité qui nous permet de mieux connaître le profil langagier de nos étudiant.e.s. Mais aussi, l'analyse de productions écrites de nos apprenants, selon des similarités entre langues romanes.

Ce mémoire sera composé de trois parties. La première présentera le contexte universitaire et institutionnel dans lequel j'ai évolué lors de mon année à Curitiba, au Brésil. Au sein de la seconde partie, nous exposerons nos lectures théoriques concernant les deux notions clefs de notre mémoire : l'IL et l'IC. Nous tenterons aussi de les associer à diverses reprises. Enfin, dans la troisième partie nous présenterons la méthodologie suivie pour construire nos analyses, et nous détaillerons les différentes analyses réalisées, ainsi que les réponses apportées grâce à ces dernières.

## **Partie 1**

-

### **Contextualisation du stage et du projet**



## Chapitre 1. Le contexte universitaire et institutionnel

Au sein de ce premier chapitre, nous présenterons le contexte universitaire dans lequel j'ai évolué pendant ma deuxième année de Master. Puis, nous présenterons le Celin-UFPR, centre linguistique dans lequel j'ai réalisé mon stage d'enseignement du FLE.

### 1.1 Le double-diplôme

C'est dans le cadre du double-diplôme mis en place entre l'UGA et l'UFPR que j'ai réalisé ma deuxième année de Master ainsi que mon stage d'enseignement du FLE. Il me semble donc important de commencer ce mémoire en présentant les tenants et aboutissants de ce double-diplôme.

#### 1.1.1 L'accord pédagogique

En 2016 un accord pédagogique universitaire a été signé entre l'UGA et l'UFPR. Le but premier de cet accord est de mettre en place un cursus binational de niveau Master, donnant lieu à un double-diplôme ; mais aussi de rapprocher les équipes pédagogiques des deux universités participantes. Dans chaque université, un coordinateur pédagogique du double-diplôme est désigné : pour l'année 2019-2020 le coordinateur pédagogique côté UFPR est M. Francisco Calvo del Olmo et du côté UGA il s'agit de Mme Katia Bernardon de Oliveira.

L'organisation des semestres ainsi que les ECTS diffèrent d'une université à l'autre, appartenant chacune à un système universitaire assez différent : le français et le brésilien. C'est pourquoi certaines conditions ont été établies en vue de l'obtention de ce double-diplôme. Je détaillerai ci-dessous les prérequis nécessaires pour la validation du double-diplôme pour les étudiants de l'UGA.

- Semestre 1 et 2 (septembre-janvier/ janvier-juin) : Les étudiants sont en France et doivent valider 60 ECTS pour l'obtention du Master 1 en Didactique des Langues, ils doivent participer au cours de « Intercompréhension entre langues romanes » et à un cours de Portugais Langue Étrangère au Service des langues de l'UGA.
- Semestre 3 : Les étudiants sont au Brésil et choisissent deux *disciplinas* qui doivent leur conférer 12 crédits brésiliens, ils doivent aussi suivre un cours de portugais auprès du Centre des Langues Celin-UFPR.

- Semestre 4 : Les étudiants sont au Brésil peuvent choisir de suivre une *disciplina* qui sera comptabilisée pour le semestre 3, le semestre 4 est validé grâce à l’obtention du mémoire et de la soutenance.

Concernant l’encadrement du mémoire, il s’agit d’une co-direction. De ce fait, chaque étudiant participant au double-diplôme bénéficie d’un directeur/ice de mémoire de l’établissement d’accueil et d’origine. En outre, le mémoire est rédigé dans la langue de l’établissement d’origine. Enfin, l’accord garantissant le double-diplôme, la mobilité enseignante, ainsi que les différents financements a été signé jusqu’au 30 septembre 2021, avec possibilité d’être reconduit.

### 1.1.2 Les *disciplinas* suivies à l’UFPR

Au Brésil, l’étudiant peut choisir des matières en fonction de son intérêt pour celles-ci, j’ai fait le choix de suivre des cours qui allaient m’aider à l’élaboration de mon projet de stage. Nous utilisons ici le nom en portugais “*disciplina*”, car cela permet de mieux rendre compte des particularités du système universitaire brésilien. Le tableau ci-dessous indique les différentes *disciplinas* auxquelles j’ai participé durant mon année à l’UFPR :

	Semestre 3 : août-décembre		Semestre 4 : mars-juillet	
<i>Disciplinas</i>	<i>Escrita acadêmica em inglês</i> <sup>1</sup>	<i>Seminários avançados em estudos linguísticos</i> <sup>2</sup>	<i>Ensinar e aprender línguas numa perspectiva plurilíngue</i> <sup>3</sup>	<i>Pesquisas qualitativas e quantitativas no ensino/aprendizagem de línguas</i> <sup>4</sup>
Professeurs	M. Ron Martinez	M. Marcos Bagno et M. Calvo Del Olmo.	M. Calvo del Olmo et Mme Melo-Pfeifer	Mme Kluge et Mme Sambugaro de Mattos Brahim,
Déroulement /Nombre d’heures	Semestre entier (60h)	3 semaines (45h)	3 semaines (45h)	3 semaines (45h) à distance

<sup>1</sup> Écrit académique en anglais. (Notre traduction).

<sup>2</sup> Séminaire avancé en études linguistiques. (Notre traduction).

<sup>3</sup> Enseigner et apprendre les langues dans une perspective plurilingue. (Notre traduction).

<sup>4</sup> Recherches qualitatives et quantitatives dans l’enseignement/apprentissage des langues. (Notre traduction).

Ces différents cours m'ont permis d'accroître mes connaissances théoriques et ont participé à la construction de mon projet d'ingénierie pédagogique. En effet, d'un pays à l'autre, la formation universitaire et la culture académique s'avèrent être différentes. Dans le cadre du Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL/UFPR), je me suis vue partager des heures d'enseignement avec des étudiant.e.s en fin de Master et des doctorant.e.s. De ce fait, les discussions, les présentations des projets académiques, les remarques et les retours des étudiants et professeurs ont été sources d'inspirations et d'apprentissages bénéfiques.

Outre, les *disciplinas* suivies, mon stage d'enseignement du FLE réalisé au Celin-UFPR m'a également apporté de nombreuses connaissances et fut très formateur. Nous allons donc présenter ce centre linguistique, puis nous détaillerons le déroulement du stage effectué.

## **1.2 Le contexte institutionnel : le Celin-UFPR**

### ***1.2.1 Historique du Celin-UFPR***

Le Celin-UFPR a été créé en 1995, ce centre de langue représente un organe supplémentaire du secteur des Sciences Humaines, Lettres et Arts de l'UFPR. Initialement, il fut créé dans le but d'unifier et d'institutionnaliser les actions du Département des Lettres Étrangères Modernes de l'UFPR, à travers l'enseignement de l'allemand, espagnol, français, anglais mais aussi des langues classiques comme le latin et le grec.

Néanmoins, au fil des années, le Celin-UFPR a souhaité se diversifier et répondre aux besoins linguistiques et culturels de la communauté en dehors de l'UFPR. C'est pourquoi, ce centre de langues offre aussi des cours de langues étrangères représentatifs des groupes ethniques de la communauté paranéenne : comme le polonais, l'ukrainien, le japonais, le guarani... En effet, Curitiba et sa région ont connu une forte immigration européenne pendant la deuxième moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle et la première du XX<sup>ème</sup> siècle.

Finalement, aujourd'hui encore, le Celin-UFPR cherche dans sa pédagogie et ses différents projets à promouvoir une perspective interculturelle permettant la réflexion de chacun sur la relation entre langue, individu et culture.

### ***1.2.2 Les différents rôles du Celin-UFPR***

Ce centre de langues endosse différents rôles comme la formation professionnelle des étudiants, l'éducation linguistique et l'organisation d'activités culturelles. L'un des rôles

originels est la formation professionnelle et continue des étudiants inscrits en Licence de Lettres à l'UFPR. En effet, le Celin-UFPR offre la possibilité à certains étudiants de l'UFPR de réaliser un stage en tant que professeur-stagiaire. Ainsi, au sein de la section français langue étrangère, nous étions quatre stagiaires pour l'année universitaire 2019 et sept stagiaires pour l'année 2020.

Néanmoins, cet organisme à but non lucratif ne se cantonne pas à la formation des étudiants de l'UFPR. En effet, un autre objectif important du Celin-UFPR est l'accès à l'éducation linguistique et interculturelle pour la communauté interne et externe de l'UFPR. C'est pourquoi nous pouvons retrouver des cours de littérature, de cinéma, de lecture et productions de texte, ainsi que des activités gratuites. Par exemple, avec les apprenants de mon groupe *intermediário 3*, nous avons mis en place un "Pic-nic à la française", événement ouvert aux élèves des cours de français du Celin-UFPR et aux personnes francophones ou francophiles.

Enfin, ce centre de langue est aussi et surtout un espace dédié aux rencontres et aux échanges, notamment pour les étudiants étrangers. Effectivement, des cours de Portugais Langue Étrangère sont dispensés. De plus, le Celin-UFPR organise des activités touristiques et culturelles telles que des sorties en ville ou des tandems linguistiques<sup>5</sup>.

### **1.2.3 Organisation interne du Celin-UFPR : la section FLE**

Aujourd'hui, le Celin-UFPR est dirigé par M. le professeur Bruno Bohomoletz de Abreu Dallari, qui bénéficie du soutien de 18 coordinateurs, soit un coordinateur par section de langue étrangère. La section de Français Langue Étrangère est coordonnée par Mme Claudia Daher, qui est à la tête d'une vingtaine de professeurs et qui est aussi la directrice de stage des stagiaires de l'UFPR.

Au sein de la section FLE, il existe sept niveaux distincts : *Básico 1*, *Básico 2*, *Básico 3*, *Básico 4* et *Intermediário 1*, *Intermediário 2*, *Intermediário 3*. Cette configuration ne correspond pas exactement aux niveaux du CECRL, puisqu'il s'agit d'un cadre européen. Néanmoins, à la fin du niveau *Básico 4*, le niveau des apprenants correspond au A1-A2 du CECRL et à la fin du niveau *Intermediário 3*, le niveau correspond au A2-B1 du CECRL. Afin

---

<sup>5</sup> « Dans l'apprentissage des langues en tandem, deux locuteurs de langue maternelles différentes communiquent pour mener ensemble et mutuellement leur apprentissage. Ce faisant, tous deux cherchent à perfectionner leur compétence de communication dans la langue maternelle de leur partenaire, à approfondir leurs connaissances sur la personnalité et la culture de leur partenaire » (Helmling, 2002 : 19, cité par Eschenauer, 2013 : 88)

de connaître leur niveau, les apprenants doivent réaliser, au début du semestre, un « test de nivelamento »<sup>6</sup> ; sinon la validation d'un niveau (Básico1) leur permet d'accéder au niveau supérieur (Básico2). Le Celin-UFPR a fait le choix de concevoir des groupes par niveau de langue, il y a donc 7 classes de niveaux distincts pour l'enseignement du FLE. Les groupes sont composés de 8 à 18 apprenants. Ainsi, pour le semestre de l'année universitaire 2019, il y avait 47 classes de FLE réparties entre les vingt professeurs.

Dans le but de faciliter la communication et le travail d'équipe, il y a un référent par niveau, le plus souvent un professeur ayant une certaine ancienneté au sein du Celin-UFPR. Le rôle de ce référent était important au moment de la préparation des *provas*.<sup>7</sup> Il devait coordonner les professeurs afin que l'on conçoive ensemble l'examen de compréhension écrite/orale et de production écrite en fonction des cours dispensés. La personne référente était chargée d'envoyer l'ensemble de l'examen préparé à Mme Daher, afin que nous ayons des corrections, et par la suite une validation de la part de Mme Daher, avant de présenter la version finale de l'examen aux apprenants.

### 1.3 Le stage

Sous la direction de Mme Claudia Daher, coordinatrice de la section de Français Langue Etrangère au sein du Celin-UFPR et professeure adjointe du Département de Lettres Étrangères Modernes, j'ai réalisé mon stage d'enseignement du FLE du mois d'août 2019 au mois de mars 2020. Comme précisé précédemment, au Brésil, le calendrier universitaire est quelque peu différent du calendrier universitaire français. En effet, l'année universitaire se base sur l'année civile : les vacances scolaires sont de décembre à mars, le premier semestre de mars à juillet et le second semestre d'août à décembre. Mon stage au Celin-UFPR a donc commencé au second semestre de l'année 2019.

#### 1.3.1 Les cours extensifs

Lors du second semestre selon le calendrier universitaire brésilien, soit la période d'août 2019 à décembre 2019, j'ai donné des cours extensifs de FLE à des adultes lusophones,

---

<sup>6</sup> Test de niveau. (Notre traduction).

<sup>7</sup> Tests. (Notre traduction).

étudiants ou dans la vie active. Pendant ce semestre, j'ai eu à ma charge deux classes de niveaux distincts : *intermediário 2* et *intermediário 3*, en accord avec ma directrice de stage. En effet, ayant un niveau de portugais assez basique, il était davantage judicieux de donner des cours à des apprenants qui avaient déjà une certaine maîtrise de la langue française.

Le premier groupe de niveau *intermediário 3* était composé de 14 apprenants, dont 8 femmes et 6 hommes et les cours avaient lieu chaque vendredi de 8h30 à 12h20 avec une pause de 20 minutes. Le deuxième groupe de niveau *intermediário 2* était composé de 13 apprenants dont 6 femmes et 7 hommes, les cours avaient lieu chaque samedi de 8h30 à 12h20 avec une pause de 20 minutes.

La seconde période de mon stage d'enseignement du FLE s'étendait de mars à juin 2020. Il était prévu que j'aie les mêmes niveaux, soit *intermediário 2* et *intermediário 3* afin que je puisse me concentrer sur l'élaboration de mon mémoire. Malheureusement, ce semestre a été compromis par l'arrivée de la COVID-19 au Brésil et la situation d'urgence sanitaire. Le président de l'UFPR a déclaré l'arrêt temporaire de toutes les activités pédagogiques en présentiel le lundi 16 mars. A cette même période, l'UGA a demandé aux étudiants partis à l'étranger de revenir en France. C'est pourquoi je n'ai pu donner que deux semaines de cours extensifs avant la fermeture physique de l'UFPR et du Celin-UFPR, m'empêchant donc de poursuivre mon stage et mon année universitaire à Curitiba.

### ***1.3.2 Les cours intensifs***

Durant les vacances d'été, le Celin-UFPR propose des cours intensifs sur une durée de trois semaines, ce qui correspond à 60h de cours. Ces trois semaines intensives représentent la même quantité de travail et confèrent la validation d'un niveau de FLE, au même titre que les cours extensifs qui se déroulent sur un semestre. J'ai souhaité enrichir mon expérience au Celin-UFPR, ainsi en février 2020 j'ai donné une semaine et demie de cours intensifs, soit 30h de cours. Le groupe qui m'a été assigné, était un groupe de niveau *intermediário 2*, composé de 6 apprenants dont 3 femmes et 3 hommes. Ce cours avait lieu tous les jours de la semaine, de 18h30 à 22h10.

Cette nouvelle expérience a été très enrichissante et formatrice pour plusieurs raisons. Premièrement, le groupe était nettement moins nombreux, cela m'a permis d'avoir une approche davantage personnalisée et de mieux cerner les difficultés rencontrées par les apprenants. Deuxièmement, la fréquence des cours donne l'impression que les apprenants

progressent plus rapidement puisqu'ils baignent dans la langue française chaque jour. Finalement, ayant donné des cours intensifs et extensifs au même niveau de FLE, j'ai pu comparer mes expériences et analyser les deux situations, chacune comprend des avantages et inconvénients. J'ai remarqué que le cours extensif nécessite un travail de réactivation à chaque leçon : les notions linguistiques vues aux cours précédents doivent être réactivées grâce à des exercices. Aussi, le format du cours extensif permet de travailler sur des projets longs et laisse le temps aux apprenants d'asseoir leurs compétences linguistiques. Le cours intensif permet un enseignement davantage personnalisé, et demande un investissement sur une courte durée, dans mon cours j'ai eu l'impression que les apprenants étaient davantage motivés grâce à ce format. Enfin, les exercices de réactivation sont moins fréquents, mais toujours essentiels.

### ***1.3.3 La préparation des cours***

Tout au long de mon stage, j'ai reçu le soutien et le suivi de ma directrice de stage, surtout lors des phases de préparation du cours. En effet, nous nous rencontrions toutes les deux semaines afin de discuter ensemble du déroulé des cours et d'apporter des améliorations. Ce suivi pédagogique a été très formateur pour moi. J'ai appris à davantage gérer le temps des activités, à proposer des contenus linguistiques en lien avec le bagage linguistique des apprenants et à être plus organisée.

Concernant la méthode préconisée par le Celin-UFPR, il s'agit de la méthode *Cosmopolite*. Cette dernière est basée sur l'approche actionnelle favorisant des documents supports authentiques. De plus, les auteurs de *Cosmopolite* ont souhaité développer l'idée « français langue internationale » proposant ainsi des activités qui mettent en avant l'espace francophone mondial. Cette attention sur l'espace francophone permet aux apprenants d'acquérir des connaissances culturelles et de démythifier l'idée du français parlé uniquement en France.

Pour ma part, j'ai travaillé avec *Cosmopolite* niveau A2. Les apprenants étaient tenus de se procurer cette méthode, puisque les cours de FLE étaient construits à partir de ce manuel. Néanmoins, en tant que professeure de FLE, j'aime concevoir moi-même les séances pédagogiques : le plus souvent, je me référais au thème de la leçon travaillée et je didactisais des documents authentiques, comme des vidéos trouvées sur Youtube, des articles de journaux... Le fait de didactiser des documents me permet de percevoir les difficultés

linguistiques que peuvent rencontrer les apprenants. Pour ce qui est, des points linguistiques à travailler (lexique, grammaire, phonétique) je me basais sur l'ordre préconisé et j'utilisais les explications du manuel. Pour ce qui est, des exercices d'application, j'essayais de les rendre plus ludiques et motivants en utilisant d'autres supports, comme Kahoot par exemple. Ainsi, en règle générale, mes séances didactiques étaient articulées de la manière suivante :

- Rappel du point linguistique vu à la dernière séance
- Découverte du thème de la leçon du jour (questions, discussions)
- Compréhension écrite et ou orale sur le thème de la leçon
- Découverte du point linguistique avec une démarche mixte
- Exercices d'application et ou production écrite/orale
- Réalisation d'une tâche

Dans ce premier chapitre, il s'est agi de poser les bases et d'explicitier le contexte professionnel et universitaire dans lequel j'ai évolué pendant mon année au Brésil. Il me semblait essentiel de présenter en premier lieu ce contexte professionnel et universitaire, puisque c'est ce qui m'a permis d'élaborer et de développer mon projet d'ingénierie pédagogique présenté au chapitre suivant.



## Chapitre 2. La commande de stage

### 2.1 Élaboration théorique du projet

La didactique du FLE n'a de cesse évoluée au cours de ces dernières années. En effet, les méthodes c'est-à-dire l'ensemble des techniques de classe utilisés pour assurer l'enseignement/apprentissage et les méthodologies (l'ensemble des méthodes) s'affinent et répondent aux différents enjeux, attentes et besoins éducationnels. Ainsi, en tant qu'étudiante et future professeure de FLE, il me semble essentiel de réfléchir sur ce point précis et de se demander : lors de séances didactiques, quelle méthodologie faire prévaloir pour des apprenants lusophones de niveau A2 en FLE ? Comment prendre en considération le profil du public-cible, de nos étudiants ? Il est évident qu'un cours de FLE ne pourrait se résumer à une seule et unique méthodologie et qu'il convient de croiser différentes méthodes, d'apporter de nouvelles démarches et de s'adapter aux apprenant.e.s. Néanmoins, c'est en partie grâce à ce questionnement, que mon objet de recherche a vu le jour dans le cadre de mon stage de fin d'études.

#### 2.1.1 *L'enrichissement de ma formation universitaire*

Ce questionnement s'est construit grâce à ma formation universitaire, aux cours suivis et aux contenus de ceux-ci. Lors de ma première année de Master 1 mention Didactique des Langues parcours Français Langue Étrangère et Seconde à l'UGA, j'ai eu l'opportunité de suivre le cours Didactique des Langues Romanes m'offrant une vision complémentaire de la didactique de l'enseignement des langues. En effet, des activités telles que l'introduction aux approches plurielles, l'élaboration d'une BL, la présentation de projets tels que EuroCom ou la plateforme Miriadi furent vecteur de réflexion, concernant la didactique du plurilinguisme. Une des quatre approches plurielles est l'IC qui se définit ainsi :

“L'intercompréhension entre les langues parentes propose un travail parallèle sur deux ou plusieurs langues d'une même famille (...) On tire parti des atouts les plus tangibles de l'appartenance à une même famille – ceux relatifs à la compréhension – qu'on cherche à cultiver systématiquement” (CARAP, 2012b : 7).

L'IC est en totale adéquation avec ma vision du métier de professeur de FLE et répondait à la problématique présentée dans l'introduction : lors de séances didactiques, quelle méthodologie faire prévaloir pour des apprenants lusophones de niveau A2 en FLE ? Il s'agissait donc d'une approche avec laquelle je souhaitais davantage me familiariser.

### 2.1.2 *Expériences personnelles*

Avant d'effectuer mon année universitaire à Curitiba, j'ai appris le portugais-brésilien (dorénavant PB) en tant que langue étrangère. Pendant deux semestres, j'ai suivi des cours de Portugais Langue Étrangère au Service des langues de l'UGA. Parallèlement, j'ai suivi le cours de « Didactique des langues voisines romanes » dispensé par Mme Katia Bernardon de Oliveira. Dans le cadre de ce dernier, nous avons eu une initiation à l'ICLR (intercompréhension entre langues romanes). Ce cours m'a énormément aidé pour l'apprentissage du PB. Grâce à ce cours, j'ai pris conscience des nombreuses similarités linguistiques qui résident entre ma langue première (le français), l'espagnol et le PB.

Ainsi, tout au long de l'apprentissage du PB, j'ai pris conscience de la nécessité d'utiliser mes ressources langagières déjà ancrées : en tant qu'apprenante, je me suis appuyée sur le français, l'espagnol et l'anglais. L'ensemble de mes connaissances linguistiques : celles de ma langue première et des autres langues qui composent mon répertoire langagier ont participé à la construction de mon IL. C'est cette prise de conscience qui a suscité -entre autres- mon intérêt pour le développement de l'IL chez un apprenant. L'un des premiers linguistes ayant défini l'IL est Selinker: "a latent psychological structure within which interlingual identifications and the processes and strategies underlying second-language learning are located (...)"<sup>8</sup>(Selinker *et al.*, 1975 : 215, cité par Galligani, 2003 : 143).

De plus, grâce à mon stage d'enseignement du FLE, j'ai pu m'apercevoir au sein des productions d'apprenants – surtout lors de productions orales spontanées- la présence de leur langue première (le PB) dans les traits de leur IL. Il ne s'agissait que de simples observations, que je souhaitais approfondir afin de connaître les éléments qui entraînent en jeu lors de la construction d'une IL d'un apprenant.

### 2.1.3 *La problématique*

C'est grâce à cette constatation que mes deux idées clefs - l'IC et l'IL - ont émergées, et plus particulièrement le rôle que l'une pouvait jouer sur l'autre. En effet, mes connaissances théoriques et mes expériences m'ont permis de comprendre plus finement les difficultés et

---

<sup>8</sup> « Une structure psychologique latente dans laquelle se situent les identifications interlinguales et les processus et stratégies sous-tendant l'apprentissage de la langue seconde (...) ». (Notre traduction).

besoins liés à l'apprentissage d'une langue étrangère et ont ainsi favorisé l'envie de proposer des activités novatrices, basées sur les connaissances linguistiques et culturelles des apprenants, tout en répondant aux besoins langagiers de ces derniers : ce qui est l'essence même du métier de professeur de FLE. Ainsi, la problématique retenue pour ce présent travail est :

Dans quelle mesure des activités intercompréhensives en langues romanes participent-elles à la construction de l'interlangue d'apprenants lusophones de niveau A2 en FLE ? Des questions de recherche viennent s'ajouter à cette problématique, à savoir : De quelle manière la didactique de l'IC permet d'affiner la conscience métalinguistique des apprenants ? Comment le répertoire verbal d'un apprenant influe-t-il sur le développement de son interlangue ? En quoi l'IC développe la compétence plurilingue-pluriculturelle d'un apprenant ?

## 2.2 Mise en place du projet

### 2.2.1 *Le cours d'extensão*

Avant même mon arrivée au Brésil et surtout tout au long du premier semestre, mon co-directeur de mémoire M Calvo Del Olmo et moi-même avons discuté de la mise en place de mon projet, et comment celui-ci pouvait répondre à ma problématique.

Lors du premier semestre, je me suis rendu compte que développer mon projet d'ingénierie pédagogique au sein d'une classe de FLE dont j'étais en charge était un enjeu pour plusieurs raisons. Tout d'abord, en tant qu'étudiante, il était essentiel que je me concentre sur l'apprentissage du PB mais aussi sur *les disciplinas* de l'UFPR. De plus, en tant que professeure, je devais suivre le programme du manuel, puisque les *provas* étaient élaborées en fonction des thèmes, points linguistiques et tâches développés dans chaque leçon. Or, l'élaboration de mon projet pouvait être un frein pour terminer le programme prévu. Enfin, je souhaitais garder une certaine homogénéité et logique dans la construction de mes cours, cela me permettait de me sentir davantage légitime en tant que professeure de FLE.

Ainsi, M. Calvo Del Olmo m'a proposé d'ouvrir un cours d'*extensão*. Ce système de cours d'*extensão* développé par l'UFPR et les autres universités publiques brésiliennes est un moyen de mettre en place une action pédagogique à visée pratique et/ou théorique, pour les personnes internes ou externes de l'UFPR de manière gratuite. L'objectif étant de transmettre

à la société les recherches et connaissances acquises à l'université, la participation à un cours d'*extensão* confère un certificat.

En accord avec M Calvo Del Olmo, le cours d'*extensão* devait s'ouvrir à partir du mois d'avril 2020, il devait s'articuler de la manière suivante :

5 cours d'une durée d'1h30 ouvert à 10 apprenants lusophones du Celin-UFPR de niveau A2 en FLE. Chaque cours était dédié à une activité bien précise, l'ensemble des activités conduisant à une réflexion et à des données exploitables dans le cadre de mon projet d'ingénierie. Le tableau ci-joint explicite les activités prévues :

1 <sup>ère</sup> rencontre	2 <sup>ème</sup> rencontre	3 <sup>ème</sup> rencontre	4 <sup>ème</sup> rencontre	5 <sup>ème</sup> rencontre
-Présentation au groupe-classe de l'objet de recherche -Travail sur la BL dessinée	- Réflexions métalinguistique des apprenants sur leur langue première (portugais-brésilien) et sur les langues romanes	- Présentation de L'ICLR - Présentation d'un texte en 4 langues romanes (portugais, espagnol, français, italien) avec un thème commun - Réaliser une CE de ce texte	-Analyse d'un point grammatical et du lexique présentés lors de la CE de la séance précédente -Analyser les stratégies de compréhension des apprenants	-Proposer une production écrite en lien avec le thème de la CE de la 4 <sup>ème</sup> séance - Distribuer un questionnaire aux apprenants afin d'avoir un retour critique sur l'ICLR, comme outil didactique pour l'enseignement/apprentissage du FLE

La méthodologie privilégiée pour cette recherche est donc qualitative, puisque le nombre de participants n'est pas suffisant pour espérer une méthodologie quantitative. Les données qui devaient être recueillies étaient : les biographies langagières dessinées des participants, des photographies du tableau, des enregistrements des cours, les productions écrites des apprenants.

### 2.2.2 Les difficultés liées à la crise sanitaire

En France, la crise sanitaire liée à la COVID19 s'est aggravée à partir de mars 2020 : fermeture des écoles, des universités puis confinement à partir du 16 mars 2020. À la suite de cette nouvelle, nous avons reçu un mail de l'UGA demandant aux étudiants en mobilité internationale de rentrer en France, s'ils le pouvaient. À cette même période, la situation était moins tendue au Brésil, la crise sanitaire commençait seulement. Le Brésil étant un pays fédéral, aucune mesure nationale n'a été prise, mais plutôt des mesures locales. En effet, le gouverneur de l'État du Paraná, a décidé de suspendre les activités pédagogiques pour une durée d'au moins deux semaines dans l'ensemble du Paraná, dont la ville de Curitiba. Ainsi l'UFPR et le Celin-UFPR ont suspendu les activités en présentiel <sup>9</sup>: mon stage s'est donc interrompu.

Après discussion avec M. Calvo Del Olmo, Mme Daher et l'équipe pédagogique de l'UGA, j'ai décidé de rentrer en France le 22 mars 2020 ne sachant pas comment allait évoluer la crise sanitaire au Brésil et si l'UFPR allait ouvrir à nouveau ou non. Malheureusement l'interruption de mon stage de manière précipitée et précoce a aussi conduit à la non-réalisation du cours d'*extensão*.

### 2.2.3 Les différentes solutions

En rentrant en France, des questions concernant mon projet et le mémoire qui en découle, ont émergées. Devais-je changer mon projet initial ? Modifier ma problématique ? Était-il possible d'organiser le cours d'*extensão* autrement ? Malheureusement le Celin-UFPR n'a pas incité les professeurs à proposer des cours en ligne, suivant les directives de la structure avec laquelle j'avais un contrat, je n'ai pas proposé de cours en ligne.

Néanmoins, ayant commencé ma deuxième partie du stage à partir de mars 2020, j'ai donné des cours, durant une semaine, à des groupes *Intermediários* 2 et 3. Pour le premier cours du groupe *Intermediário* 3, j'avais choisi de proposer aux apprenants d'élaborer leur BL (biographie langagière). Tout d'abord, je souhaitais m'inscrire dans une démarche pédagogique plurilingue et pluriculturelle. La BL était donc un bon moyen pour entamer une telle démarche puisqu'il s'agit d'un processus permettant aux apprenants, la prise de conscience de leurs

---

<sup>9</sup><https://www.ufpr.br/porta.ufpr/noticias/ufpr-suspende-aulas-a-partir-de-segunda-feira-16-por-conta-do-coronavirus/>. Source de l'information.

compétences plurilingues-pluriculturelles. J'ai pu récupérer par mail les biographies langagières dessinées de mes étudiants, m'offrant un support à analyser.

Concernant ma problématique, j'ai d'abord décidé de la modifier afin de me focaliser davantage sur les BL puisque je n'avais que ces documents à analyser : je n'avais aucun support pour analyser l'IL des apprenants, car le cours d'*extensão* n'avait pas eu lieu. Après diverses remises en question, Mme Galligani ma co-directrice de mémoire m'a recommandée de ne pas modifier ma problématique et m'a incitée à poursuivre mon travail initial, en y apportant de légères modifications. En effet, l'IL étant un des points centraux de ma recherche, cela restait intéressant d'élaborer mon cadrage théorique avec cette notion et d'exposer des hypothèses sur le lien entre l'IC et la construction d'une IL au sein de mes analyses.

Pour conclure, ce chapitre m'a permis d'exposer les raisons qui m'ont incitées à traiter ce sujet, d'explicitier la mise en place initiale de mon projet d'ingénierie pédagogique, et enfin de présenter les différents problèmes rencontrés. Le contexte de ma recherche étant établi, la prochaine partie de mon mémoire sera consacrée au cadrage théorique. Ce dernier sera composé de deux parties, dans la première nous nous focaliserons sur l'ICLR, en commençant par décrire le continuum géolinguistique roman afin de comprendre la didactique de l'ICLR. Dans un second temps, nous nous pencherons sur la notion de l'IL, à laquelle nous associerons des notions telles que compétence plurilingue, compétence partielle et ICLR.

## **Partie 2**

-

### **Cadrage théorique**

### Chapitre 3. L'intercompréhension : un outil pour le développement du plurilinguisme

Coordonné par Michel Candelier, le Cadre de Référence pour les approches plurielles (dorénavant CARAP) s'est développé de 2008 à 2011. Cette dernière version fut menée dans le cadre du programme « Valoriser les professionnels en langues » du Centre européen pour les langues vivantes (CELV), et a compté sur le soutien du Conseil de l'Europe. Le CARAP est un instrument qui complète le CECRL et vise au développement de la compétence plurilingue-pluriculturelle à travers les 4 approches plurielles. Pour ce faire, un ensemble d'instruments est mis à disposition des enseignants, formateurs, et responsables éducatifs (CARAP, 2012b : 5) :

- Le référentiel *Compétences et Ressources*
- La base de données *le CARAP- matériaux didactiques en ligne*
- Le *kit de formation*
- Le document en ligne *Le CARAP – Les ressources au fil des apprentissages*

L'objectif de cet ensemble d'outils est d'aider les enseignant.e.s de langues, au sein des cours de langues étrangères « à concrétiser véritablement les dimensions plurilingues et interculturelles de l'enseignement / apprentissage des langues et des cultures. » (CARAP, 2012a : 10). Ainsi, le référentiel *Compétences et Ressources* propose une définition des approches plurielles dont le but commun est « l'abandon d'une vision « cloisonnante » de la / des compétence(s) des individus en matière de langues et de cultures » (*ibid.*, 2012a : 7). Ce qui s'avère être au cœur des valeurs du CARAP, puisque ce dernier promeut la compétence plurilingue et pluriculturelle définie comme :

« (...) la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser. » (CECRL, 2001 : 129).

Les approches plurielles favorisent donc le « décloisonnement » des langues-cultures et des compétences de chacun, nous les présentons ci-dessous :



- L'approche interculturelle « repose sur des principes didactiques préconisant l'appui sur des phénomènes relevant d'une ou plusieurs aire(s) culturelle(s) pour en comprendre d'autres relevant d'une autre aire culturelle » (CARAP, 2012b : 6).
- L'éveil aux langues ou *Awakening to Languages* permet une ouverture sur d'autres langues comme celles de l'environnement familial des apprenants et ne se cantonne pas aux langues apprises à l'école. En effet, « il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner ». (Cf. en particulier les programmes Evlang et Janua Linguarum, Candelier 2003a et 2003b) (*ibid.*)
- La didactique intégrée, différemment de l'éveil aux langues, travaille avec un nombre limité de langues : « celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire. » (*Ibid.*). Le but est « d'aider l'apprenant à établir des liens » entre ces langues (*ibid.*). Pour ce faire, l'apprenant s'appuie sur sa langue première pour accéder à sa première langue étrangère, puis s'appuie sur ces deux langues pour développer une deuxième langue étrangère.
- L'IC (l'intercompréhension) entre les langues apparentées met en avant des activités comprenant plusieurs langues d'une même famille, travaillées simultanément. On peut aussi considérer l'IC entre langues voisines même si elles n'appartiennent pas au même *continuum*. L'apprenant doit « tirer parti des atouts les plus tangibles de l'appartenance à une même famille – ceux relatifs à la compréhension » et les « cultiver systématiquement » (CARAP, 2012b : 7).

Si les approches plurielles ont chacune des méthodes et objectifs distincts, il reste cependant difficile de les discerner entre elles. En effet, « les frontières qui les séparent les unes des autres (...) ne sont pas toujours claires ou rigides » (CARAP, 2012a : 9).

Cette brève présentation du CARAP et de ses outils, nous permet d'avoir une vue d'ensemble des approches plurielles et de comprendre leur importance pour le développement du plurilinguisme. Dans ce cadrage théorique, nous nous concentrerons sur une approche plurielle spécifiquement, à savoir l'ICLR (l'intercompréhension entre langues romanes). En commençant par décrire les contextes historiques et géopolitiques des langues romanes, nous

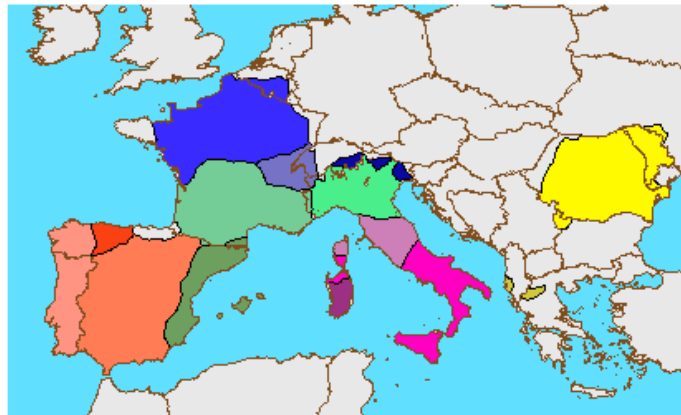
comprendront qu'elles forment un continuum géolinguistique, ce qui nous amènera à la notion d'ICLR

### 3.1 Contextes historiques et géopolitiques des langues romanes

« Si les contacts entre langues sont aussi vieux que les langues elles-mêmes, l'approche scientifique de la notion de *langues en contact* est plus récente (...) » (Calvet, 2016 : 30). Dans son article, Calvet propose différentes manières de concevoir *les langues en contact*, parmi lesquelles on retrouve *la configuration génétique*. Cette dernière se réfère aux familles linguistiques -comme la famille des langues romanes. Ainsi, « cette transparence [linguistique entre langues apparentées] facilite à la fois la communication interpersonnelle et la communication entre États. » (*Ibid.*) notamment grâce à la technique de l'intercompréhension. Dans le monde, le nombre de locuteurs ayant comme langue première une langue romane se chiffre à 766 millions (Grimes, 2016, cité par *ibid*) et la majorité de ces locuteurs se situe en Europe et en Amérique latine. C'est donc à travers divers choix historico-politico-linguistiques que nous comprendrons l'actuelle géo-linguistique de la « Romania » en Europe.

Figure 1: Carte des langues romanes en Europe

### Les langues romanes en Europe



#### Groupe septentrional

- Rhétique (Romanche, ladin, frioulain)
- Francoprovençal (ou arpitan)
- Français (dialectes d'oïl)

#### Groupe central

- Occitan (provençal, alpin, gascon, limousin, auvergnat, languedocien)
- Gallo-italien (Piémontais, lombard, emilien, ligure, vénitien)
- Catalan (Oriental, insulaire, roussillonnais, valencien, léridan)

#### Groupe oriental

- Méglénoroumain
- Roumain (et moldave)

#### Groupe ibérique

- Asturo léonais (Bable)
- Galaico portugais (Galicien et portugais)
- Espagnol (Castillan, aragonais, andalou ...)

#### Groupe italique

- Sarde
- Suditalien
- Italien

(c) Mathias van den Bossche 2000  
<http://occitanet.free.fr>

10

### 3.1.1 Latin : origine commune

Afin de connaître l'origine des langues romanes, il convient de voyager dans le temps jusqu'au II<sup>ème</sup> siècle après J.-C. Époque où « l'Empire Romain s'étend de l'Atlantique à la mer Caspienne (...) et c'est alors le latin qui va régner sur tout ce monde romanisé. » (Walter, 1994 : 130). Néanmoins, comme le rappelle Walter, il y avait deux formes de latin, d'un côté le latin classique « immuable et rigoureux, qui nous est parvenu des textes écrits des grands auteurs » (*ibid.*), d'un autre côté un latin « commun, instable et varié, celui de la conversation quotidienne. » (*Ibid.*). C'est précisément cette dernière forme de latin qui nous intéressera ici, puisque « c'est essentiellement à cet autre latin, dit vulgaire, que l'on aboutit en remontant à l'origine de la plus grande partie des formes des langues romanes actuelles » (*ibid.*).

C'est au moment de « la chute de l'Empire Romain, à la fin du V<sup>ème</sup> siècle, que "le latin" parlé n'est déjà plus du latin » (Walter, 1994 : 151). Néanmoins, la conscience linguistique des

<sup>10</sup> Source : <http://occitanet.free.fr/imatges/romania.gif>

locuteurs prendra du temps à émerger puisqu'il faudra attendre plus de 300 ans avant une prise de conscience linguistique « dans les différentes régions où vont se manifester des langues romanes réellement différenciées » (*ibid.*). En France « c'est en 813 que le concile de Tours recommande aux prêtres de dire leur homélies *in rusticam romanam linguam* » (*ibid.*), soit une preuve que le latin classique n'est plus utilisé pour l'interaction orale.

### **3.1.2 Le plurilinguisme de la Romania au Moyen-Âge**

C'est pourquoi, au Moyen-Âge, le paysage linguistique « peut être conçu comme fragmenté, à l'image d'une mosaïque de parlers dont les variétés changeaient d'une contrée à l'autre ; en même temps, c'était un paysage fluide, ouvert à la communication (...) » (Calvo del Olmo, 2019 : 124). A cette époque, la *Romania*, connaissait divers parlers régionaux issus du latin vulgaire, mais aucune grammaire écrite n'existait pour ces langues vernaculaires. L'une des premières manifestations écrites « de grammaticographie tournée vers les langues vernaculaires » (*ibid.*) nous provient de « Ramon Vidal de Besalú (vers 1196-1252) [qui] écrivit en prose les *Razos de trobar* (texte datant de 1190-1210) » (*ibid.*).

De plus, une première classification des langues romanes fut développée par Dante Alighieri dans *De vulgari eloquentia*, ouvrage rédigé entre 1302 et 1305 (Calvo del Olmo, 2019 : 126). Cependant, à cette époque, les langues romanes n'étaient pas encore celles que nous connaissons aujourd'hui. En effet, le poète florentin distinguait trois domaines linguistiques : le domaine d'oïl (au Nord de la Loire), le domaine d'oc (au Sud de la Loire) et enfin le domaine de sì (c'est-à-dire l'Italie) (Swiggers 2014 : 16 cité par Calvo del Olmo, 2019 : 126).

Finalement, l'acheminement des langues romanes du latin vulgaire jusqu'aux langues que nous parlons actuellement, fut un long et mouvant processus : « c'est dire que le paysage linguistique actuel est aussi le reflet de la longue histoire des peuples qui l'ont modelé » (Walter, 1994 : 11). L'objectif de ce mémoire n'est pas de décrire le développement de chaque langue romane au cours des siècles précédents. Néanmoins, l'unification linguistique au sein des pays romanisés européens reste un point essentiel de la politique linguistique et a modelé les conceptions que nous avons aujourd'hui des langues.

### **3.1.3 Du plurilinguisme au monolinguisme**

Dans son ouvrage « *A invenção do monolinguismo e da língua nacional* » <sup>11</sup>Henrique Monteagudo fait un parallèle entre la naissance de l'état-nation et celle du monolinguisme. En effet « o estado-nação típico na Europa (ou, se se prefere, o primeiro protótipo de estado-nação europeu) é o construído segundo o modelo napoleônico » <sup>12</sup>(Monteagudo, 2012 : 47). Ce modèle napoléonien pourrait se résumer ainsi : « um estado, uma nação, uma língua <sup>13</sup> » (*ibid.*). Aux XVIII<sup>ème</sup> et XIX<sup>ème</sup> siècles, soit dans un contexte de post-révolution « os revolucionários franceses se encontraram com a herança do estado dinástico francês, cujas fronteiras (europeias) eram o resultado mais ou menos fortuito de aquisições, conquistas e alianças das sucessivas dinastias (...) » <sup>14</sup>(*ibid.*). De nombreuses langues comme l'occitan, le breton, le français et bien d'autres étaient alors utilisées chaque jour au sein de ces frontières. Dans le but d'homogénéiser l'Etat Français « a nação devia ter uma cultura homogênea exprimida numa língua comum » <sup>15</sup>(Monteagudo, 2012 : 48). C'est pourquoi, « da noção do "estado-francês" (que correspondia ao velho estado dinástico, multi-étnico e plurilíngue) se passou-se à noção de "nação francesa" e essa nação devia se exprimir na única língua nacional, a língua francesa. » <sup>16</sup>(*Ibid.*). C'est de cette manière que conjointement l'idée du monolinguisme et de l'état-nation a vu le jour. Si le modèle napoléonien a originellement commencé en France, il s'est ensuite répandu en Europe Occidentale en Espagne, au Portugal et Hollande avec ses spécificités » (Monteagudo, 2012 : 50). Nous pouvons ajouter que le même modèle fut adopté par les nations latino-américaines devenues indépendantes et qui ont gardé comme langue officielle celle de l'ancien colonisateur : l'espagnol et le portugais.

Comme tout archétype, il existe son contraire, et celui-ci est nommé « modèle hédérien » qui se construit selon la logique suivante : nation > état (Monteagudo, 2012 : 51). « Este modelo surgiu e se espalhou na Europa central e oriental, e provocou de uma parte os movimentos de unificação de Itália e Alemanha (...) » <sup>17</sup>(Monteagudo, 2012 : 50).

---

<sup>11</sup> L'invention du monolinguisme et de la langue nationale. (Notre traduction).

<sup>12</sup> « l'état-nation typique en Europe (ou si vous préférez, le premier prototype d'Etat-nation européen) a été construit selon le modèle napoléonien » (Notre traduction).

<sup>13</sup> « un état, une nation, une langue » (Notre traduction).

<sup>14</sup> « les révolutionnaires se sont retrouvés avec l'héritage de l'état dynastique français, dont les frontières étaient plus ou moins le résultat des acquisitions, conquêtes et alliances des successives dynasties (...) » (Notre traduction).

<sup>15</sup> « la nation devait avoir une culture homogène exprimée dans une langue commune. » (Notre traduction).

<sup>16</sup> « de la notion d'état français (qui correspondait à l'ancien état dynastique, multi-étnique et plurilingue, nous sommes passés à la notion de la nation française qui devait s'exprimer dans une unique langue nationale, la langue française » (Notre traduction).

<sup>17</sup> « Ce modèle a été diffusé en Europe Centrale et Orientale et a en partie provoqué des mouvements d'unification de l'Italie et de l'Allemagne (...) » (Notre traduction).

Contrairement au modèle napoléonien, « Os nacionalismos irredentistas não se apoiavam num estado pré-existente, mas aspiravam a criá-lo » <sup>18</sup>(*ibid.*). La conjoncture historique et politique étant complètement différente, les états ont été conçus en se basant « na existência de comunidades étnicas englobadas em estado multiétnico (e/ou fragmentadas politicamente) » <sup>19</sup>(*ibid.*). Ainsi, le raisonnement des nationalistes irrédentistes était à l’opposé de celui des statistes car ils représentaient une communauté avec leur propre langue, représentant donc une nation. De ce fait, ils avaient le droit à un état indépendant. (*Ibid.*). En d’autres termes, ce processus de politisation de l’ethnicité a permis de larges mouvements d’unification nationale et a contribué à la naissance de nouveaux états tels que la Grèce, la Pologne, l’Estonie...(*ibid.*). Finalement quel que soit le modèle appliqué (napoléonien ou hédérien) il en résulte le même constat : « Em toda Europa acabou por se estabelecer uma associação estreita entre língua, identidade nacional, e estado » <sup>20</sup>ce qui a favorisé « a monolingualização das populações e das indivíduos » <sup>21</sup>(Monteagudo, 2012 : 51).

Aujourd’hui encore, la tendance actuelle en Europe est le monolinguisme, avec l’idée que les frontières linguistiques seraient les mêmes que les frontières politiques/étatiques et qu’une langue est égale à un pays. Cependant, comme le rappellent Escudé et Janin (2010 : 12) : « cette étanchéité supposée entre les langues est le fruit d’une représentation qui fait de la langue un symbole de l’Etat ». Or la réalité linguistique est tout autre puisqu’en Europe, on recense environ 220 langues autochtones, c’est-à-dire beaucoup plus que la stricte liste des langues officielles (en 2010, 23, pour l’Union Européenne) » (Escudé, Janin, 2010 : 13). De plus, la mondialisation va aussi à l’encontre de cette conception rigide monolingue : « car même si nous ne voyageons pas vers elles, les autres langues entrent chez nous » (*ibid.*). Le plurilinguisme de la Romania du Moyen-Âge est donc tombé aux oubliettes pour faire prévaloir une conception monolingue qui « à l’échelle du monde et de l’histoire humaine (...) constitue de fait une anomalie, une marginalité » (*ibid.*).

---

<sup>18</sup> « les nationalistes irrédentistes ne se sont pas appuyés sur un état préexistant, mais ont aspiré à le créer. » (Notre traduction).

<sup>19</sup> « sur l’existence des communautés ethniques englobées dans des états multi-ethniques (et/ou fragmentés politiquement) » (Notre traduction).

<sup>20</sup> « dans toute l’Europe il s’est établi une association étroite entre langue, identité nationale et état » (Notre traduction)

<sup>21</sup> « le monolinguisme des populations et des individus » (Notre traduction).

### 3.2 Langues romanes : un continuum géolinguistique

Jules Ronjat a utilisé l'idée du continuum linguistique : « il y a porosité entre deux dialectes d'une même langue, tout comme entre deux langues de même famille. » (Escudé, Janin, 2010 : 38). En d'autres termes, le continuum constitue un ensemble de langues qui par leur proximité géographique et linguistique, présentent des similarités preuves d'une certaine porosité. C'est pourquoi « a ideia de continuum linguístico é um dos pilares epistemológicos da intercompreensão » <sup>22</sup>(Escudé, Calvo Del Olmo, 2019 : 51) car l'intercompréhension se développe et fonctionne grâce « aux proximités géolinguistiques » (Escudé, Janin, 2010 : 37). La famille des langues romanes constitue donc un *continuum* géolinguistique. Ce dernier, originellement situé en Europe, s'étend du Portugal à la Roumanie, et reçoit la dénomination de « Romania Continua » (Escudé, Calvo Del Olmo, 2019 : 52).

Mais certaines langues romanes, comme le français, le portugais et l'espagnol ont connu une expansion extra-européenne en raison de la colonisation latino-américaine par les pays européens au XV<sup>ème</sup> siècle. Ainsi, “hoje existe no espaço americano um continuum de falares românicos que vai da Patagônia à Califórnia e do Atlântico ao Pacífico”<sup>23</sup> (Escudé, Calvo Del Olmo, 2019 : 53) donnant naissance à un nouveau *continuum* roman, intitulé “România Nova” (*ibid.*).

Enfin, la proximité géographique a une incidence sur la proximité linguistique. En effet, comme l'expliquent Escudé et Janin (2010 : 76) « de même que le roumain est relativement écarté du groupe roman, le français, sur beaucoup de points linguistiques, est à la fois une langue à part dans la famille romane et une langue pont vers les langues germaniques ». Ceci est dû, en partie, aux influences et emprunts linguistiques.

#### 3.2.1 Les différentes influences géolinguistiques

Au fil des siècles, les langues romanes se sont construites de manières différentes et ont connu diverses influences linguistiques, liées à l'Histoire des peuples. Tout d'abord, le français et l'italien ont connu de fortes influences germaniques. En effet, l'Italie a connu « celle [l'influence germanique] des Ostrogoths à la fin du V<sup>ème</sup> siècle, celle des Longobards à la fin

---

<sup>22</sup> « L'idée du continuum linguistique est un des piliers de l'intercompréhension. » (Notre traduction).

<sup>23</sup> « Dans l'espace américain, il existe aujourd'hui un continuum de parlers romans qui s'étend de la Patagonie à la Californie et de l'Atlantique au Pacifique. » (Notre traduction).

du VI<sup>ème</sup> siècle et enfin celle des Francs » (Walter, 1994 : 154). C'est le peuple des Longobards qui laissa le plus de traces au sein du vocabulaire italien, voici quelques exemples : « *baruffa* « querelle », *scaffale* « étagère » dérivé de *\*skaf* « tablette », *stracco* « fatigué » » (*ibid.*). Quant à la langue française, il s'agit de la langue romane ayant le plus d'emprunts germaniques puisqu'elle compte « non seulement plusieurs centaines de substantifs, mais aussi des dizaines de verbes, quelques adjectifs (...) d'origine germanique. » (*Ibid.*). Les substantifs des champs lexicaux de la guerre, de la construction ou encore de la vie rurale proviennent d'emprunts germaniques.

À partir du VII<sup>ème</sup> siècle, l'espagnol et le portugais ont été fortement influencé par la langue arabe. De ce fait, aujourd'hui encore, de nombreux substantifs lexicaux empruntés à l'arabe sont inhérents à l'espagnol. Il est vrai, au sein du lexique espagnol « le nombre d'arabismes lexicaux s'élèverait à plus de 4000 formes, dont 1500 toponymes. » (Walter, 1994 : 207). Il est possible de distinguer les mots empruntés à l'arabe puisqu'ils commencent souvent par la lettre <a> qui n'est autre que l'article *al* agglutiné avec le mot emprunté, créant ainsi des substantifs tels que : *alcalá* « forteresse », *alcázar* « le palais », *almíbar* « sirop » en espagnol et *alface* « salade », *aldeia* « village », *alfaiate* « tailleur » pour le portugais (*ibid.*). Les systèmes linguistiques tels que nous les connaissons actuellement témoignent aussi d'autres influences. En effet, le contact avec d'autres peuples, d'autres langues, d'autres dialectes, d'autres cultures a façonné ces derniers. Ainsi, nous pouvons citer l'influence byzantine dans la langue italienne, l'apport du français et du provençal au sein de la langue portugaise et espagnole, mais aussi l'influence celtique sur les langues romanes occidentales.

Outre ces influences linguistiques, les langues romanes sont caractérisées par de nombreuses similarités qui ne sont autres que l'héritage du latin. : « le latin a longtemps joué un rôle structurant entre locuteurs et langues de la Romania » (Escudé, Janin, 2010 : 73). Aujourd'hui, « l'absence d'une connaissance fine et partagée de la langue latine » (*ibid.*) ne permet plus le rayonnement de la Romania. En d'autres termes, les locuteurs de langues romanes n'ont plus conscience que ces langues sont toutes des variantes de la même famille, mais comme l'a décrit Ronjat, il existe une certaine porosité entre ces langues.

### **3.2.2 Quelques similarités entre les langues romanes**

Comme le souligne Dabène dans son ouvrage *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, il est nécessaire de prendre en compte la « proximité linguistique »



comme celle entre « les langues romanes [qui] constituent au Sud de l'Europe et en Amérique latine, une zone de continuum » (Dabène, 1994 : 169), lieux de prédilection pour l'utilisation et le développement de l'ICLR. Ainsi, dans leur ouvrage *L'intercompréhension, clé du plurilinguisme* (2010), Escudé et Janin mettent en avant et décrivent les nombreuses similarités qui résident entre les langues romanes. Ces similarités représentent des passerelles entre les langues romanes offrant « des savoirs opérationnels qui apportent des aides concrètes à la compréhension des mots » (Escudé, Janin, 2010 : 81). Au fil des rencontres avec ces passerelles, le locuteur devient capable « d'identifier des prédictibilités dans les changements graphiques et/ou sonores de langue à langue ». S'il est plus enclin à reconnaître les « potentielles divergences », il est aussi davantage conscient de la régularité qui réside au sein de la *Romania*, liée à l'héritage linguistique partagé et les échanges séculaires entre les langues romanes.

Nous souhaitons présenter 2 régularités : le genre grammatical et le participe passé qui nous aideront lors de l'analyse des productions écrites présentée dans la troisième partie de ce mémoire.

### 3.2.2.1 Le genre grammatical

Le genre grammatical est une similarité commune à l'ensemble du continuum roman. En effet, toutes les langues romanes distinguent deux genres grammaticaux : le féminin et le masculin, que nous retrouvons dans les substantifs, les adjectifs, les déterminants et les pronoms (Escudé, Calvo del Olmo, 2019 : 112). Ceci provient de la langue latine, qui « classificava os nomes em cinco (...) declinações, de acordo com vogal temática <sup>24</sup> » (*ibid.*). Ce sont les deux premières déclinaisons qui sont à l'origine des actuelles marques du genre grammatical : la première déclinaison, en A, contenait majoritairement des substantifs féminins, la seconde déclinaison en « U bref », possédait des substantifs masculins ou neutres.

Cependant, si toutes les langues romanes partagent cette similarité, elles n'ont pas toutes évolué de la même façon. Certaines langues comme le portugais, l'espagnol et l'italien ont conservé les voyelles finales « a » et « o », marquant respectivement le genre féminin et le genre masculin. Ce n'est pas le cas pour le français qui a perdu les voyelles finales atones à l'oral ; c'est la présence du « e » final qui permet de faire la distinction entre le féminin et le masculin à l'écrit. En production orale, la présence de ce « e » oblige à prononcer la dernière

---

<sup>24</sup> « classifiait les noms en cinq (...) déclinaisons, en accord avec la voyelle thématique » (Notre traduction).

consonne, c'est pourquoi les substantifs féminins « costumamam terminar em consoante – sílaba fechada, como *louve*, *bonne* <sup>25</sup> » (Escudé, Calvo del Olmo, 2019 : 113). Le tableau ci-dessous montre quelques exemples de substantifs féminin et masculin :

Figure 2 : Le genre grammatical des langues romanes (a)

PORTUGUÊS	ESPAÑHOL	CATALÃO	OCCITANO	FRANÇÊS	ITALIANO	ROMENO	LATIM
loba	loba	lloba	loba	louve	lupa	lupoaică	LUPA (f.)
lobo	lobo	llop	lop	loup	lupo	lup	LUPUS (m.)
boa	buena	bona	bona	bonne	buona	bună	BONA (f.)
bom	bueno	bo	bon	bon	buono	bun	BONUM (m.)

En outre, « alguns substantivos usam determinados sufixos para formar o feminino <sup>26</sup> » (*ibid*), comme présenté dans le tableau-ci-dessous. Le nombre de substantifs utilisant des suffixes pour la marque du genre est cependant réduit.

Figure 3 : Le genre grammatical des langues romanes (b)

PORTUGUÊS	ESPAÑHOL	CATALÃO	OCCITANO	FRANÇÊS	ITALIANO	ROMENO
vendedora vendedor	vendedora vendedor	venedora venedor	vendedora vendedor	vendeuse vendeur	venditrice venditore	vânzătoare vânzător
atriz ator	actriz actor	actriu actor	actritz actor	actrice acteur	attrice attore	actriță actor
heroína herói	heroína héroe	heroïna heroi	eroïna eròi	héroïne héros	eroina eroe	eroină erou
princesa príncipe	princesa príncipe	princesa príncep	princessa prínci	princesse prince	principessa principe	prințesă prinț

<sup>25</sup> « terminent souvent par une consonne -syllabe fermé, comme *louve*, *bonne* » (Notre traduction).

<sup>26</sup> « quelques substantifs utilisent certains suffixes pour former le féminin » (Notre traduction).

### 3.2.2.2 Le participe passé

Au sein de toutes les langues romanes, les verbes ont 3 formes nominales : l’infinitif, le gérondif et le participe passé, qui possèdent des traits communs dans l’ensemble du continuum. Ainsi, sans comprendre le sens d’un verbe, il est possible de savoir s’il s’agit d’un verbe à l’infinitif, au gérondif ou au participe passé. (Escudé, Calvo del Olmo, 2019 : 124). Nous souhaitons nous focaliser sur le participe passé, puisque nous aurons recours à ce dernier lors de nos analyses.

Les fonctions du participe passé sont proches de celles de l’adjectif, ainsi le participe passé connaît la flexion du genre et du pluriel. Ceci n’implique pas les verbes modaux tels que « pouvoir ». Nous reprenons le tableau établi par Escudé et Calvo del Olmo (2019 : 126) afin d’illustrer nos propos :

Figure 4: Les participes passés des langues romanes

PORTUGUÊS	ESPAÑHOL	CATALÃO	OCCITANO	FRANÇÊS	ITALIANO	ROMENO	LATIM
cantado/a	cantado/a	cantat/da	cantat/da	chanté/e	cantato/a	cântat/ă	CANTATUM/A
podido	podido	pogut	pogut	pu	potuto	putut	*POTUTUM
conhecido/a	conocido/a	conegut/da	conegut/da	connu/e	conosciuto/a	cunoscut/ă	*CONŌSCUTUM /A
dormido/a	dormido/a	dormit/a	dormit/a	endormi/e	dormito/a	dormit/ă	DORMITUM/A

Comme l’expliquent les auteurs, le portugais et l’espagnol possèdent « duas terminações de participio -ado/a (para os verbos da primeira conjugação) e ido/a (para os da segunda e da terceira)<sup>27</sup> » (*ibid.*). Ceci s’explique par le fait que ces deux langues n’ont pas maintenu le U des verbes des seconde et troisième conjugaisons latines, contrairement aux autres langues romanes. Si nous nous focalisons sur le verbe « connaître » (seconde conjugaison), nous pouvons voir cette différence de formation :

<sup>27</sup> « deux terminaisons du participe passé -ado/a (pour les verbes de la première conjugaison) et ido/a (pour ceux de la seconde et troisième). » (Notre traduction).

Portugais	Espagnol	Catalan	Occitan	Français	Italien	Roumain	Latin vulgaire
conhecido/a	conocido/a	conegut/da	conegut/da	connu/e	conosciuto/a	cunoscut/a	*conoscutum/ a

Finalement, en présentant les différents contacts linguistiques rencontrés par les langues romanes, nous avons constaté que ces dernières faisaient partie d'un même continuum géolinguistique. De ce fait, il existe des « porosités » entre les langues romanes donnant lieu à des similarités grammaticales, lexicales, phonologiques...C'est sur ces similarités que la didactique de l'ICLR s'appuie, notamment lors d'activités de réception.

### 3.3 La démarche intercompréhensive

L'IC figure parmi les quatre approches plurielles, que nous avons définies dans l'introduction de ce chapitre. Néanmoins, elle se distingue des autres approches plurielles. Tout d'abord, l'IC engendre « la dissociation des compétences traditionnelles telles que la compréhension orale et écrite » mais aussi l'idée « de communiquer dans sa langue et de comprendre celle de l'autre » (Déprez, 2014 : 62).

C'est à partir des années 1990 que l'IC a connu un véritable essor pour l'enseignement des langues, et ce notamment grâce au développement de plateformes didactiques. En 1992, le programme Galatea a été développé par le Centre de didactique des Langues de l'Université Stendhal à Grenoble, sous la direction de Louise Dabène, avec le soutien d'autres universités européennes. L'objectif de ce programme était le suivant : « l'élaboration de documents didactiques destinés à entraîner des sujets de langue maternelle romane à la compréhension écrite et orale rapide d'une autre langue romane » (Degache, 1997). Par la suite, de nombreux programmes et plateformes numériques ont été créés et gérés par les équipes de professeurs et chercheurs, tels que Galanet, EuroCom 4 & 5, Redinter et Miriadi (Escudé et Calvo del Olmo, 2019 : 175). Ces outils permettront à l'IC d'acquérir des vases épistémologiques et méthodologiques solides pour former une véritable aire au sein de la didactique du plurilinguisme et de l'apprentissage/enseignement en langues étrangères.

#### 3.3.1 D'une méthode communicative à une approche plurielle didactique

L'IC a longtemps été vue comme un moyen de communication définie ainsi : « dois interlocutores se encontram, cada um falando - ou escrevendo- sua própria língua e se esforçando para entender a língua do outro »<sup>28</sup>(Escudé, Calvo del Olmo, 2019 : 11). En effet, les peuples de langues proches utilisaient l'IC pour communiquer entre eux, notamment dans le domaine du commerce. Il existe de nombreux témoignages décrivant cette pratique communicative, comme celui de Ronjat :

« Non seulement dans les assemblées félibréennes, qui réunissent des hommes de quelque culture ou tout au moins de quelque entraînement linguistique, mais aux foires, dans les cabarets des villages situés à la rencontre de dialectes différents, j'ai toujours vu se poursuivre sans difficulté entre gens des pays les plus divers, les conversations familières comme les discussions d'affaires. On a le sentiment très net d'une langue commune, prononcée un peu différemment ; le contexte fait saisir les sons, les formes, les tournures et les vocables qui embarrasseraient s'ils étaient isolés ; tout au plus a-t-on quelquefois à répéter ou à expliquer un mot, ou à changer la tournure d'une phrase pour être mieux compris. (...) » (Jules Ronjat, *Syntaxe du provençal moderne*, 1913 cité par DGLFLF, 2016 : 4)

C'est dans la thèse intitulée *Essai de syntaxes des parlers provençaux modernes* que l'on retrouve pour la première fois l'emploi et l'explicitation du terme « intercompréhension ». (Calvo del Olmo, 2019 : 135). À travers cette dernière, le linguiste démontre les acceptions suivantes : Premièrement, l'occitan et le français sont deux langues différentes. Deuxièmement, « posséder un parler ou une variété linguistique romane favorise la compréhension et l'interaction avec des usagers d'autres langues apparentées » (Calvo del Olmo, 2019 : 136). Il s'agit donc d'une première acception de l'intercompréhension qui s'apparente à un « fait et non un concept ou une théorie » (*ibid.*).

À la même période, Jean Jaurès défend des idées similaires à celles de Ronjat au sujet de l'IC. Dans son article *l'Education populaire et les "patois"* il « propose (...) de prendre les variétés de l'occitan, idiome maternel des écoliers, comme point de départ pour mieux apprendre le français, la langue de la République. » (Calvo del Olmo, 2019 : 138). Nous constatons une certaine évolution de l'IC : « d'un fait » elle devient une méthode pédagogique permettant aux élèves de développer leurs connaissances métalinguistiques pour

---

<sup>28</sup> « Deux interlocuteurs se rencontrent, chacun parlant -ou écrivant- sa propre langue tout en s'efforçant de comprendre celle de l'autre. » (Notre traduction).

l'apprentissage du français. Or, cette proposition d'intégrer d'autres langues de même famille dans l'enseignement/apprentissage des langues ne sera pas retenue, puisqu'elle va à l'encontre des « méthodes traditionnelles d'apprentissage des langues, qui préconisent un cloisonnement des langues et des compétences linguistiques » (DGLFLF, 2016 : 6). De plus, la politique européenne de l'époque promeut l'idéologie suivante : une langue = une nation. Ces frontières étatiques -et non linguistiques représentent « le dallage des Etats-nations » (Truchot, 2008 : 49-74 cité par Escudé, Janin, 2010 : 14), qui est aux antipodes du continuum géolinguistique intrinsèque à l'IC.

Néanmoins, la conception de l'IC a évolué au fil des années, puisqu'elle est aujourd'hui envisagée dans une perspective didactique et ce, grâce « aux travaux du Conseil de l'Europe qui ont fait émerger, dans le courant des années 90, la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, qui naît d'une didactique mettant les langues en contact. » (DGLFLF, 2016 : 6). Afin de mieux percevoir la méthodologie et l'utilisation de l'IC en classe de langue, nous citons les propos d'Escudé et Janin :

« le travail en intercompréhension consistera donc à bâtir des prises formelles par un travail régulier sur des textes de même famille : ressemblances évidentes (les innombrables correspondances syntaxiques, lexicales, morphologiques et différences systématiques (...)) » (Escudé, Janin, 2010 : 54)

Contrairement aux méthodes d'apprentissage plus traditionnelles où les 4 compétences langagières sont travaillées simultanément, dans le cadre de l'IC la compréhension écrite est développée en premier lieu, la compréhension orale et production écrite/orale le seront par la suite. Ce choix didactique revient aux pionniers de l'IC dont Claire Blanche Benveniste fait partie. En effet, il faut « se poser sur une unique cellule d'activité », la plus accessible étant la « compétence de réception écrite, c'est-à-dire la lecture » (Escudé, Janin, 2010 : 48). Ceci va notamment induire le développement de la compétence métalinguistique chez les apprenants. Il est vrai, la compétence du langage écrit est un des facteurs permettant le développement de cette dernière (Gombert, 1996 : 7).

### ***3.3.2 Le développement de la compétence métalinguistique***

Les approches plurielles favorisent le développement de stratégies métacognitives, permettant d'installer chez l'apprenant « une meilleure perception de ce qu'il y a de général et de ce qu'il y a de spécifique dans les organisations linguistiques de langues différentes. » (CECRL, 2001 : 105). Parmi les différentes stratégies métacognitives figure la

conscience/compétence métalinguistique<sup>29</sup>. Cette dernière est précédée d'acquisitions essentielles, décrites par Gombert (1996 : 6-8) :

- L'acquisition des habiletés linguistiques : « processus de renforcement des productions adéquates de l'enfant et de ses réactions comportementales adaptées aux messages qui lui sont adressés. »
- L'acquisition des habiletés épilinguistiques : constitution « des systèmes de règles d'emploi des formes linguistiques maîtrisées. »

Ainsi, « les connaissances épilinguistiques (...) contrôlent toutes les actions linguistiques du sujet mais ne transparaissent que dans certains comportements (...) comme ceux de correction » (Gombert, 1996 : 7) le contrôle se fait donc de façon inconsciente. Il y a maîtrise métalinguistique, lorsque les connaissances épilinguistiques sont installées et que l'individu en prend conscience (*ibid.*).

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, nous comprenons conscience/compétence métalinguistique comme une « attention, un éveil aux fonctionnements linguistiques en tant que tel, une interrogation et des interprétations à propos de ces fonctionnements. » (Coste, 1985 : 83). C'est d'ailleurs l'essence même de l'IC, puisqu'il s'agit d'une approche plurielle mettant en parallèle des langues voisines. Au sein du travail en IC, l'apprenant prend conscience des ponts, des transferts interlinguistiques : « l'intercompréhension force l'objectivation des rapports de langue entre elles. » (Escudé, Janin, 2010 : 55). Ainsi, la maîtrise de l'écrit est nécessaire pour le développement de la conscience/compétence métalinguistique, cette dernière est aussi indispensable pour le développement du langage écrit, comme la lecture : l'une et l'autre sont interdépendantes.

La compétence en lecture se définit par deux types d'activités complémentaires, à savoir la lecture horizontale et la lecture verticale. La première permet la compréhension du contenu du texte, la seconde met en avant des éléments de variations ou de ressemblances du continuum

---

<sup>29</sup> « Un sous domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation, autrement dit comprenant 1. les activités de réflexion sur le langage et son utilisation ; 2. les capacités du sujet à contrôler et planifier ses propres processus de traitement linguistique » (Gombert, 1990, p 27, cité par Besse, Marec-Breton & Demont, 2010 : 169)

géolinguistique (Escudé, Calvo del Olmo, 2019 : 84). Dans le cadre de ce mémoire, nous nous focaliserons sur la lecture verticale, propre à l'IC puisqu'elle induit un travail sur les ressemblances et différences entre les langues du continuum géolinguistique. Dans leur ouvrage, Escudé et Calvo del Olmo (2019 : 84) démontrent cette affirmation en utilisant la phrase et sa traduction en 12 langues romanes du 1<sup>er</sup> article de la Déclaration Universel des Droits de l'Homme (DUDH) : « Tous les êtres humains naissent libre et égaux en dignité et en droits. Ils sont dotés de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité. »

Figure 5 : Phrases de la DUDH en langues romanes (a)

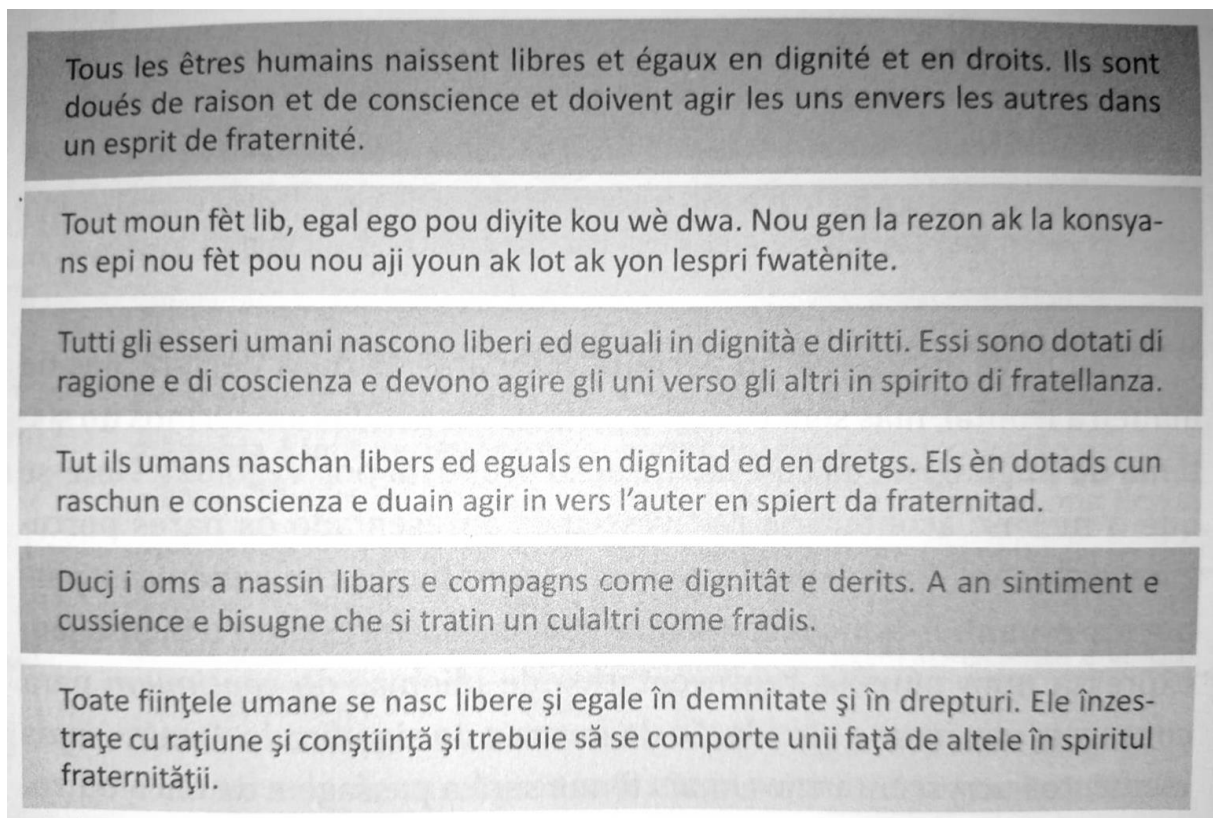
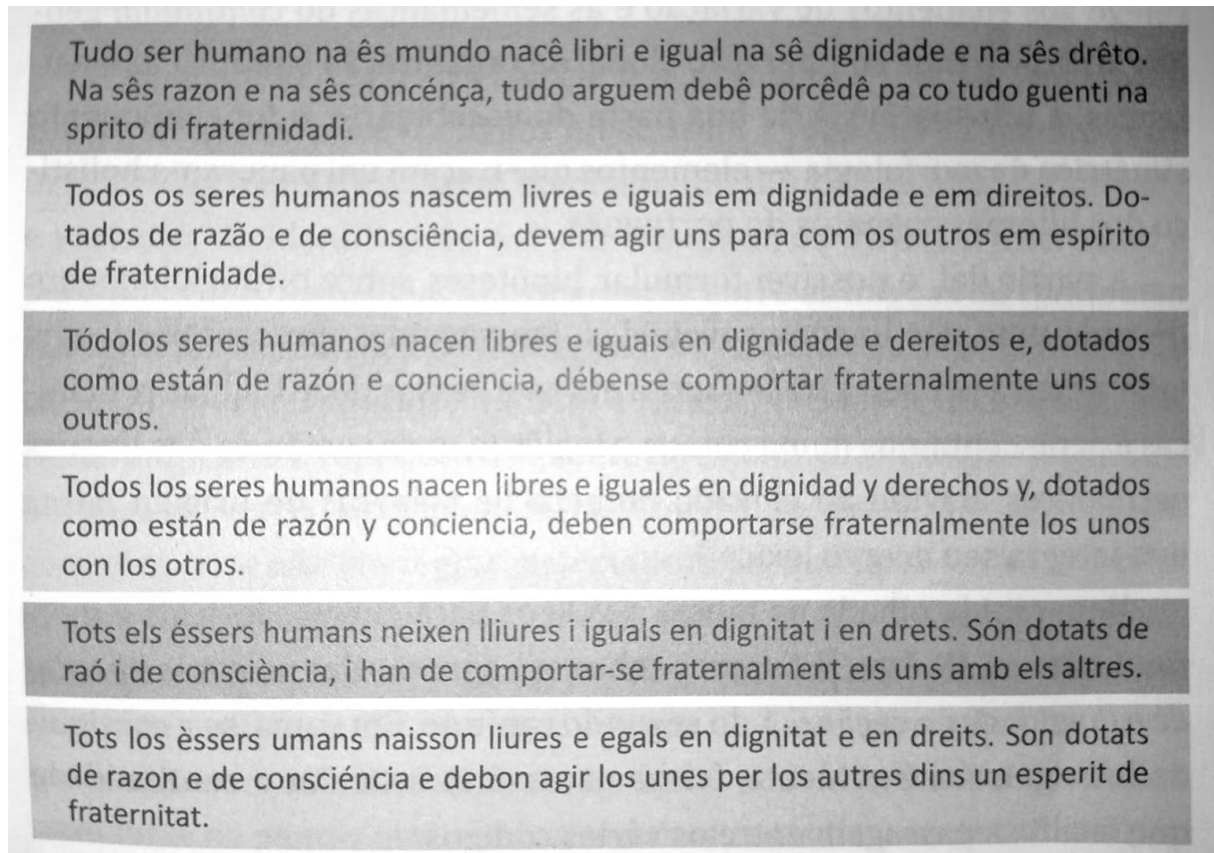




Figure 6 : Phrases de la DUDH en langues romanes (b)



Nous pouvons relever des parallélismes lexicaux et morphosyntaxiques (*ibid.*) entre ces phrases traduites. En effet, les substantifs « *iguais* » et « *livres* » sont transparents ce qui permet une meilleure lecture horizontale puisque la compréhension du contenu du texte est davantage accessible. De plus, grâce à la lecture verticale, c'est-à-dire le fait de relever des éléments de variations intrinsèques au continuum géolinguistique, « é possível de formular hipóteses sobre o funcionamento de cada uma das línguas envolvidas »<sup>30</sup> (*ibid.*). C'est en faisant ce travail, à travers des activités d'IC ou d'ICLR, que la conscience/compétence métalinguistique des apprenants se manifeste et se développe. Néanmoins, il est essentiel que l'apprenant soit conscient de la pluralité de son répertoire langagier afin de développer une compétence métalinguistique propre à chaque langue qui constitue le répertoire langagier. C'est ce que permet l'élaboration de la BL car cette activité induit une réflexion sur les langues connues par l'apprenant.

<sup>30</sup> « il est possible de formuler des hypothèses sur le fonctionnement de chaque langue. » (Notre traduction).

### 3.3.3 La prise en compte des biographies langagières des apprenants

#### 3.3.3.1 La BL au sein du PEL

Le portfolio européen des langues (dorénavant PEL) <sup>31</sup>développé par le Programme des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe a des visées similaires à celles du CECRL. En effet, la fonction pédagogique du PEL a pour but de « promouvoir le plurilinguisme, de renforcer la conscience culturelle, de rendre le processus d'apprentissage des langues plus transparent pour l'apprenant et de soutenir le développement de l'autonomie chez ce dernier » (Little, Goulier, Hughes, 2011 : 7). Afin de permettre cette action pédagogique chaque PEL doit être composé de ces 3 parties :

- Un passeport de langues « qui donne un aperçu de l'identité linguistique de l'apprenant en indiquant les langues secondes/étrangères (L2) qu'il étudie ou a étudié, les qualifications formelles en langues qu'il a obtenues et ses expériences significatives d'utilisation de la L2. Ce document contient en outre une auto-évaluation par l'apprenant de ses compétences actuelles dans sa/ses L2 » (*ibid.*)
- Une biographie langagière « qui sert à définir des objectifs d'apprentissage, à suivre les progrès de l'apprenant, à consigner des expériences linguistiques et interculturelles particulièrement importantes et à mener une réflexion sur celles-ci » (*ibid.*)
- Un dossier « qui peut avoir une fonction à la fois pédagogique et de présentation dans la mesure où il est utilisé pour conserver les travaux en cours mais aussi pour présenter un florilège des travaux qui, selon l'apprenant, reflètent au mieux ses compétences en L2. » (*Ibid.*)

Dans le cadre de ce mémoire nous nous concentrerons sur la BL. Ainsi, au sein du PEL des supports permettant l'élaboration de la BL sont développés -ces outils peuvent être utilisés par l'apprenant, mais aussi par l'enseignant/formateur de langues. Il s'agit du profil plurilingue de l'utilisateur, des maquettes relatives à la fixation d'objectif et des maquettes relatives à la prise de conscience et à l'expérience interculturelle. Les maquettes constituent des modèles qui

---

<sup>31</sup> Le PEL est un instrument permettant aux personnes qui étudient ou ont appris une ou plusieurs langues de consigner les résultats de leur apprentissage des langues et de leurs expériences interculturelles, ainsi que de développer leur réflexion à leur sujet. (Conseil de l'Europe)

peuvent être adaptés en fonction des besoins des apprenants. Finalement, l'écriture de la BL rend compte du plurilinguisme, ce qui va de pair avec l'essence même du PEL et du CECRL :

« La Biographie langagière donne aussi à l'apprenant l'occasion de mentionner ce qu'il sait faire dans chaque langue, ainsi que les expériences linguistiques, culturelles et d'apprentissage vécues dans le contexte éducatif formel ou en dehors de celui-ci. Il est organisé de manière à promouvoir le plurilinguisme, c'est-à-dire le développement des compétences dans plusieurs langues. »<sup>32</sup>

### 3.3.3.2 La BL comme outil de formation

L'élaboration de sa BL - en autonomie avec un guidage du professeur ou dans une salle de classe - est un pas vers une prise de conscience plurilingue-pluriculturelle : « la conscience selon laquelle ses apprentissages linguistiques gagnent à être mis en relation les uns avec les autres » (Molinié, 2006 : 6 cité par Galligani, 2015). Ceci induit l'idée de décroisement des expériences langagières (Galligani, 2015) tout comme l'IC favorise l'idée de non-séparation des langues lors de l'apprentissage/enseignement d'une nouvelle langue :

« En se fondant sur l'idée de continuum, la méthode de l'intercompréhension ne veut ni parcelliser les langues à outrance, ni les séparer artificiellement : elle cherche simplement à mettre en confiance, en faisant apparaître l'évidence des nombreux ponts qui, de proche en proche, rend les langues poreuses entre elles » (Escudé, Janin, 2010 : 48)

C'est pourquoi la démarche de la BL peut être un atout efficace pour l'entrée vers des activités d'IC :

« a valorização da bagagem linguística e cultural de um indivíduo e a valorização de suas identidades e seu reconhecimento. Por essa razão, consideramos fundamental começar qualquer formação (...) fazendo o levantamento das línguas da turma, (re)conhecendo as línguas e variedades dos membros do grupo para, depois, integrá-las à formação. »<sup>33</sup>(Escudé, Calvo del Olmo, 2019 : 186)

Cela permet donc d'aborder les approches plurielles au sein de la classe de langue, de faire prendre conscience aux apprenants de leur profil linguistique et de ceux de leur camarade et enfin d'instaurer un espace de dialogue en classe. (Escudé, Calvo del Olmo, 2019 : 187).

---

<sup>32</sup> <https://www.coe.int/fr/web/portfolio/the-language-biography>. Source de la citation

<sup>33</sup> « La valorisation des antécédents linguistiques et culturels d'un individu est la valorisation de son identité et de sa reconnaissance. Pour cette raison, il est essentiel de commencer toute formation (...) en examinant les langues de la classe, en (re)connaissant les langues et les variations des membres du groupe, puis en les intégrant dans la formation. » (Notre traduction).

De plus, la BL permet de mettre en lumière la notion de distance en didactique des langues. Cette notion est explicitée dans les travaux de Dabène (1994) et reprise par différents auteurs, dont (Galligani, Simon, 2020 : 123). La distance est définie selon le degré de xénité d'une langue étrangère : « une langue n'est pas intrinsèquement étrangère, elle l'est par rapport à un ou plusieurs sujets placés en situation d'acquisition ou d'apprentissage » (Dabène, 1994 : 28). Dans sa thèse, Dabène définit 3 types de distance ayant une répercussion sur le degré plus ou moins fort de xénité d'une langue pour une personne. Il s'agit de :

- La distance matérielle ou géographique : « l'importance de l'éloignement géographique dans la perception de l'étranger » (Dabène 1994 : 35), néanmoins « l'arrivée d'internet et l'évolution du Web 2.0 ont largement contribué à réduire cette distance (Galligani, Simon, 2020 : 123)
- La distance culturelle : « des écarts d'ordre culturel » qui constituent « des obstacles à l'apprentissage ». Ceci est vrai pour « des peuples géographiquement éloignés mais aussi entre voisins » (Dabène, 1994 : 35)
- La distance linguistique : « la plus connue grâce à la linguistique contrastive et aux nombreuses analyses comparatives qu'elle a inspirées » (*ibid.*). Aujourd'hui la distance linguistique est traitée « par les approches plurielles qui exploitent ces distances par des activités réflexives et comparatives sur différentes langues. » (Galligani, Simon, 2020 : 123)

À ces 3 distances, Galligani et Simon (2020 : 124) ajoutent celle de distance symbolique, c'est-à-dire « les rapports qu'entretient le sujet avec la ou les langues ou variétés de langues de son répertoire langagier. » (*ibid.*).

Dans le cadre d'un travail en ICLR, les trois types de distance (matérielle, culturelle et linguistique) sont assez fines, puisque les langues travaillées font partie du même continuum géolinguistique roman. Néanmoins, la distance symbolique est davantage particulière, puisqu'elle est propre à chaque personne. En effet, il s'agit de l'attachement ou non d'un individu pour une langue, de son identification ou non à groupe d'appartenance, de ses rapports aux langues, que nous pouvons lire dans sa BL. (Galligani, Simon, 2020 : 124). C'est pourquoi l'écriture de la BL d'un individu est un « processus [qui] renvoie à la médiation en tant qu'action censée réduire la distance symbolique. » (Galligani, Simon 2020 : 125).

Afin de clore ce chapitre, nous aimerions revenir sur les points essentiels qui l'ont constitué. Tout au long de cette première partie du cadrage théorique, nous avons eu pour ligne directrice la didactique de l'ICLR (intercompréhension entre langues romanes). En commençant par présenter l'origine linguistique des langues romanes, nous avons constaté qu'il s'agissait d'un continuum géolinguistique toujours en devenir et qui subsiste grâce aux locuteurs de langues romanes à travers le monde. Ensuite, nous avons explicité de manière non exhaustive, en quoi l'IC (l'intercompréhension) comme outil didactique pouvait permettre aux apprenants d'acquérir et développer différemment des compétences linguistiques, et ainsi promouvoir un apprentissage plurilingue et pluriculturel. Or, notre propos ne s'arrête pas là, outre l'importance du développement de la didactique de l'IC au sein des classes de langues, nous souhaitons démontrer qu'il s'agit surtout d'un moyen efficace pour la construction/développement de l'IL (interlangue) des apprenants. Aussi, nous expliciterons que la connaissance d'autres langues peut influencer l'IL, ainsi la mise en place d'activités d'ICLR aurait une incidence sur la construction de l'IL d'un locuteur de langues romanes.

## **Chapitre 4. Le développement de l'interlangue et l'intercompréhension entre langues romanes**

Il existe de nombreuses définitions pour rendre compte du concept d'IL qui a originellement émergé dans le champ de la psycholinguistique. Nous pourrions donc exposer ci-dessous plusieurs définitions pour présenter le concept de l'IL, nous choisissons celle de Vogel (1995), puisqu'elle expose le caractère évolutif de l'IL :

« Par interlangue nous entendons la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible. Dans la constitution de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises et la langue cible. » (Vogel 1995 : 19)

La conception de Vogel diffère des premières approches établies par les linguistes au sujet de l'IL. En effet, pendant de nombreuses années, seules la langue-source et la langue-cible rentraient en jeu dans le développement de l'IL. Ce qui explique une des ambiguïtés encore omniprésentes dans la notion de l'IL : « de construire une analyse systémique de l'interlangue de l'apprenant à partir d'un simple rapport binaire L1 / L2 ou langue source / langue cible et d'avoir pour référence une norme monolingue ». (Galligani, Bruley, 2015 : 40). La définition établie par Vogel, permet de rompre cette dichotomie. Effectivement, Vogel affirme que l'IL se construit grâce à la langue « maternelle », mais aussi grâce aux langues étrangères acquises antérieurement. Dans ce sens, nous souhaitons associer la notion d'IL avec la didactique de l'ICLR. Cette dernière offre la possibilité de développer le répertoire langagier d'un individu, puisqu'il est en contact avec d'autres langues romanes. Comme précisé au début de notre introduction, au sein de la construction de l'IL ce qui rentre en compte est la langue première, mais aussi l'ensemble des langues intrinsèques au répertoire langagier de l'apprenant. De ce fait, posséder des connaissances linguistiques dans d'autres langues romanes, grâce à la didactique de l'ICLR pourrait favoriser la construction de l'IL d'un locuteur de langues romanes.

Dans cette deuxième partie de notre cadrage théorique, nous commencerons par développer la notion d'IL jusqu'à la compétence partielle, puis nous présenterons le phénomène de nativisation et la notion de transferts.

## 4.1 De l'interlangue à la compétence partielle

Ce sont en particulier les travaux sur l'analyse des erreurs qui ont permis de s'intéresser à la langue de l'apprenant, soit l'IL (Galligani, 2003 : 142). Ce terme a été défini par plusieurs linguistes relevant de différents domaines de la linguistique, ainsi diverses acceptions sont utilisées pour mentionner l'IL :

« Ce que l'on a dénommé, ici ou là, système approximatif (Nemser 1971), compétence transitoire (Corder 1967), dialecte idiosyncrasique (Corder 1971), système intermédiaire (Porquier 1974), interlangue (Selinker 1972), système approximatif de communication, langue de l'apprenant ou système approché (Noyau 1976) [...] recouvre, malgré certaines dispersions théoriques ou méthodologiques, un même objet [...]. C'est ce que nous avons précédemment appelé grammaire intériorisée par l'apprenant, et que nous appellerons également ici interlangue » (Besse et Porquier 1991 : 216, cité par Galligani, 2003 : 142)

Quelles que soient les différentes acceptions utilisées par les linguistes, tous s'accordent sur les principes de base régi par l'IL : « l'idée d'une structuration progressive des connaissances d'apprenants en langue étrangère » et d'une complexification du système linguistique de l'interlangue se rapprochant de la langue cible (Galligani, 2003 : 143).

### 4.1.1 Origine et développement de la notion d'interlangue.

L'émergence du concept d'IL est apparue « à une période de crise de la linguistique appliquée » et provient initialement des réflexions faites autour de l'analyse des erreurs. (Galligani, 2003 : 142). Afin de situer et de comprendre l'origine du terme « interlangue », deux dates sont primordiales : 1967 et 1969. La première correspond à la publication de l'article de Corder « The significance of learners' errors », la seconde représente la publication de l'article de Selinker « Language Transfers » article dans lequel la première occurrence du substantif « interlangue » apparaît. (Rosen, Porquier, 2003 : 8). Ces deux linguistes ont une conception divergente du concept d'IL et diffèrent sur la manière de développer ce dernier au profit de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Si Corder place ses recherches dans une perspective didactique, Selinker lui conçoit l'IL sous le prisme de la psycholinguistique (*ibid.*).

Selon Corder, l'analyse d'erreurs constituerait un outil de base pour le développement de l'IL. En partant des différentes erreurs des apprenants, le/la professeur.e serait en mesure de comprendre « les stratégies et processus d'apprentissage et d'adapter l'enseignement aux besoins des apprenants. » (Rosen, Porquier, 2003 : 9) Au contraire, Selinker propose une

explication d'ordre psychologique au concept d'IL et pose le postulat suivant : il y a « existence de structures psychologiques latentes dans le cerveau, réactivées lors de l'apprentissage d'une langue étrangère » (Selinker, 1972 : 211-212 cité par Rosen, Porquier, 2003 : 9). Or, ces structures latentes linguistiques ne peuvent être ni enseignées ni explicitées, elles sont inhérentes à la compétence linguistique de l'apprenant. Ces affirmations ont eu des répercussions sur la représentation de l'IL définie comme « un système séparé et jamais entièrement assimilable au système de la langue étrangère, et susceptible de se fossiliser » (Selinker, 1972, cité par Rosen, Porquier, 2003 : 9). A l'image de Corder qui a mis en corrélation la formation des professeurs avec l'analyse d'erreurs, Selinker lui, propose aux professeurs de « s'entraîner à l'analyse de productions d'apprenants de langue étrangère » (Rosen, Porquier, 2003 : 10). En s'initiant à la recherche en acquisition des langues « les futurs enseignants devraient mieux comprendre les processus et principes sous-jacents à l'apprentissage » (*ibid.*). Dans ce contexte de recherche, « l'interlangue est abordée sous différents angles (morphologie, lexique, phonologie, syntaxe/sémantique) et analysée dans des discours écrits et oraux » (Rosen, Porquier, 2003 : 10)

Après avoir été définie sous l'angle didactique et psycholinguistique, l'IL a été source de réflexion dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères. En particulier, pour l'étude de l'acquisition d'une L2 chez des adultes migrants et leurs familles, réalisée grâce au projet Européen *Second Language Acquisition by Immigrants Adults*. Néanmoins, des critiques à l'égard de ce projet sont apparues. Ces dernières pointent du doigt le manque de situations pragmatiques et interactionnelles au sein de la méthodologie. C'est pourquoi, dans les années 90 l'IL est vue sous une perspective pragmatique. De ce fait son analyse est associée au contexte communicationnel qui intègre les dimensions psychologiques et sociales, cela permet de passer « d'une étude de l'acquisition centrée sur les connaissances linguistiques de l'apprenant dans la langue cible à une étude des processus de gestion et de co-construction du répertoire langagier dans l'interaction » (Rosen, Porquier, 2003 : 11).

#### ***4.1.2 Quelques propriétés de l'interlangue***

De nombreuses propriétés sont associées au concept d'IL. En effet, Selinker en définit quatre : la stabilité, l'intercompréhension entre locuteurs de même IL, le phénomène de régression et enfin la systématisme (cité par Galligani, 2003 : 143). À cela, Galligani ajoute



d'autres caractéristiques propres à l'IL à savoir : la variabilité/instabilité et la perméabilité. Toutes ces propriétés sont essentielles pour décrire, comprendre et ne pas réduire ce concept, qui est d'une part « un ensemble de microsystemes autonomes », d'autre part « un système à appréhender qui est différent de la langue maternelle et de la langue cible » (Galligani, 2003 : 148). Dans le cadre de ce mémoire, nous nous focaliserons sur deux propriétés : l'instabilité et la simplification/complexification. En effet, la première permettra de comprendre la notion de microsysteme qui régit le concept d'IL ; la seconde nous aidera à comprendre certains aspects de l'IL relevés dans les productions écrites d'apprenants lusophones de niveau A2 en FLE.

#### 4.1.2.1 L'instabilité

Tout d'abord, la notion de microsysteme a été développée par Berthoud et Py (1979), définie comme :

« Un être vivant, c'est-à-dire partiellement contradictoire et déséquilibré, susceptible de transgresser ses propres lois de fonctionnement [...]. C'est la possession de tels traits qui donne au microsysteme son dynamisme, c'est-à-dire les ressorts qui entraînent les modifications continues en son sein » (1979 : 23, cité par Galligani, 2003 : 144)

En d'autres termes, un microsysteme fonctionne « selon des principes originaux et spécifiques » (*ibid.*). L'IL est perçue tel un ensemble de microsystemes indépendants, ayant des contradictions internes. Ce sont ces dernières qui vont amener la notion d'instabilité ou « d'hétérogénéité » selon Py. En effet, chaque microsysteme doit se construire et s'organiser de façon indépendante, des disparités peuvent naître entre ces derniers, donnant le caractère instable de l'IL. De plus, des règles propres à chaque microsysteme apparaissent, le travail du chercheur et de l'enseignant est donc de « tenter de reconstituer les règles sous-jacentes à l'ensemble » (Besse & Porquier, 1991 : 220, cité par Galligani, 2003 : 145). Ce sont ces règles et leur application spécifique qui permet d'affirmer que l'IL est un système à part entière. Ce dernier « est à appréhender comme différent de celui de la langue première ou des langues connues de l'apprenant mais aussi de celui de la langue cible » (Galligani, Bruley, 2015 : 39)

#### 4.1.2.2 La simplification/complexification

Au sein du système de l'IL, nous pouvons voir un processus de simplification, décrit par Nemser : « utility systems, such as specialized 'little' languages of limited semantic

function » <sup>34</sup>(cité par Galligani, 2003 : 147). Pourquoi explicite cela, par le fait que l'IL d'un apprenant est d'un point de vue morphologique, moins complexe que la langue cible et que la langue première. L'IL des apprenant.e.s a une syntaxe moins riche et les individus se soucient davantage de l'intercompréhension entre pairs quand il est possible (c'est-à-dire, principalement dans le cas des langues proches). C'est ce que Galligani & Bruley (2015 : 38) décrivent à partir de productions d'apprenant.e.s :

« Dans l'exemple qui suit, on voit bien que l'attribution du genre pour le lexème « librairie » n'est pas fossilisée mais plutôt en cours de stabilisation dans la mesure où dans une même phrase, on peut observer une fluctuation de la marque du genre.

Exemple 4 bis. Situé au cœur de Paris la librairie est caché de touristes. [...] La dame s'est rappelé qu'elle doit aller chez sa famille et avec cette idée elle a quitté le librairie. (Daniela, 538, étudiante russe\_2013 ). »

Néanmoins, l'IL n'est pas en elle-même *plus pauvre*, il s'agit au contraire d'un phénomène qui se complexifie avec le temps : « c'est sa complexification progressive – sauf fossilisation ou éventuelle régression – et le processus de complexification que reflètent la nature et l'évolution de ses règles internes » (Besse & Porquier 1991 : 223, cité par Galligani, Bruley 2015 : 38)

#### 4.1.3 La compétence partielle

Depuis la publication du CECRL, la notion d'IL n'a plus le vent en poupe. En effet, dans le CECRL, il n'existe qu'une seule occurrence du substantif « interlangue », au paragraphe 6.5.1 « Attitudes face aux erreurs. » que nous citons ci-dessous :

« Plusieurs **attitudes** sont possibles **face aux erreurs** de l'apprenant, par exemple :

- a. les fautes et les erreurs sont la preuve de l'échec de l'apprentissage
  - b. les fautes et les erreurs sont la preuve de l'inefficacité de l'enseignement
  - c. les fautes et les erreurs sont la preuve de la volonté qu'a l'apprenant de communiquer malgré les risques
  - d. les erreurs sont inévitables ; elles sont le produit transitoire du développement d'une interlangue par l'apprenant. Les fautes sont inévitables dans tout usage d'une langue, y compris par les locuteurs natifs. »
- (CECRL, 2001 : 118)

---

<sup>34</sup> « systèmes utilitaires tels que des « petites » langues d'une fonction sémantique limitée. » (Traduction de Galligani (2003 : 147)).

Ce changement de perspective est en partie lié à la publication du document *Compétence plurilingue et pluriculturelle* de Coste, Moore et Zarate en 1997 (Galligani, Bruley, 2015 : 33) qui introduit la notion de compétence partielle. Cette dernière s'est imposée face à la notion d'IL puisqu'elle « a permis d'apporter une dimension plurilingue jusque-là reléguée au second plan dans les recherches en acquisition d'une langue étrangère » (Galligani, Bruley, 2015 : 40)

Pour définir la notion de compétence partielle, nous nous appuyons sur les propos de Coste, Moore et Zarate (2009 : 12) :

« il ne s'agit pas de se satisfaire, par principe ou par réalisme, d'une maîtrise très limitée d'une langue étrangère, mais bien de poser que cette maîtrise, imparfaite à un moment donné, est partie d'une compétence plurilingue plurielle qu'elle enrichit (...) La compétence partielle peut concerner des activités langagières (par exemple de réception: mettre l'accent sur le développement d'une capacité de compréhension orale, ou écrite); elle peut concerner un domaine particulier et des tâches spécifiques (...) »

Ainsi la notion de compétence partielle induit « une configuration autre des compétences langagières d'un apprenant où la compétence plurielle est toujours appréhendée comme individualisée, évolutive, hétérogène et déséquilibrée. » (Galligani, Bruley, 2015 : 34). Il existe des points de convergence entre la compétence partielle et les approches plurielles :

Premièrement, ces deux notions sont intrinsèques à la compétence plurilingue, mais enrichissent aussi cette dernière. En effet, « une compétence acquise dans une langue est partielle dans la mesure où elle est partie d'une compétence plurilingue qui l'englobe (...) » (Coste, Moore, Zarate, 2009 : 12). De cette manière chaque compétence acquise d'un apprenant va agrémenter la compétence plurilingue de ce dernier. Pour ce faire, les approches plurielles sont adéquates car elles favorisent « l'abandon d'une vision « cloisonnante » de la / des compétence(s) des individus en matière de langues et de cultures » (CARAP, 2012a : 7). C'est pourquoi, les approches plurielles « ont un rôle capital à jouer dans la construction de la compétence plurilingue et pluriculturelle de chacun. Car comment assurer que les variétés ne seront pas abordées de manière isolée si on s'en tient à des approches singulières ? » (*Ibid.*).

Deuxièmement, la compétence partielle et l'IC – l'une des approches plurielles – favorisent toutes deux une entrée par compétence. En effet, dans le cas d'une activité de réception, la compétence partielle va cibler le développement d'une capacité de compréhension écrite, par exemple. Ce qui va de pair avec la démarche didactique de l'IC, puisque « l'approche

d'une langue nouvelle [se fait] par la compétence de réception » soit « une unique cellule d'activité » (Escudé, Janin, 2010 : 48).

Finalement, si la notion de compétence partielle met en exergue la compétence plurilingue, il en est de même pour l'IL : « la notion d'IL est intimement liée à la construction de la compétence plurilingue » (Py, 1991 : 150 cité par Coste, Moore & Zarate 2009 : 17) ». A condition de ne pas réduire L'IL à un simple rapport binaire entre langue source et langue cible qui induit une vision monolingue et sépare les systèmes linguistiques. Nous verrons dans la prochaine partie, l'importance du répertoire langagier pour le développement de l'IL d'un apprenant.

## **4.2 Répertoire langagier et construction de l'IL**

Lors de construction de l'IL, la langue première, la langue-cible et « éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises. » (Vogel, 1995 : 19) entrent en jeu. En s'appuyant sur les propos de Vogel, nous souhaitons analyser le phénomène de nativisation et la notion de transfert. Effectivement, ces deux processus psycho-cognitifs dépeignent l'influence du bagage linguistique d'un individu sur le développement de son IL.

### ***4.2.1 Le phénomène de nativisation***

Le concept de nativisation a été développé et défini par Anderson (1983) :

In all the settings where the learner already has a language when he begins to acquire another, the linguistic features of his earlier-acquired language(s) are relevant to the outcome of his acquisition of the additional language. [...] The input in all these settings is perceived and processed to a large extent in terms of the existing (or simultaneously acquired) languages the learner knows and uses<sup>35</sup> (Andersen, 1983 : 20 cité par Grosbois, 2006)

Comme l'explicitent Demaizières & Narcy-Combes (2005 : 48), la nativisation est un processus mis en place par l'apprenant lors de l'apprentissage/acquisition d'une langue étrangère : toute nouvelle donnée langagière en L2 est perçue selon des critères personnels déjà intériorisés, comme la/les langue(s) première(s) et la culture. Ainsi, l'apprenant va adapter

---

<sup>35</sup> « Dans tous les contextes où l'apprenant possède déjà une langue lorsqu'il commence à en acquérir une autre, les caractéristiques linguistiques de sa ou ses langues acquises antérieurement sont pertinentes pour le résultat de son acquisition de la langue supplémentaire. [...] L'entrée dans tous ces contextes est perçue et traitée dans une large mesure en fonction des langues existantes (ou acquises simultanément) que l'apprenant connaît et utilise. » (Notre traduction).

l'input <sup>36</sup>reçu par rapport à sa propre perception du système linguistique de la L2 (Narcy, 1992 : 112).

Afin de déconstruire ces représentations mentales, un travail cognitif doit être réalisé par l'apprenant : il s'agit de la phase de « dénativisation ». C'est grâce à cette prise de recul que l'apprenant sera capable « d'adapter son interlangue aux règles externes que sont celles de la L2 pour lui. » (Narcy, 1992 : 112). Finalement, le développement de la L2 n'est pas toujours dépendant de l'input. Il est vrai, dans certains cas, pour des raisons cognitives, sociologiques et psychologiques, l'input c'est-à-dire toutes les données linguistiques en langue étrangère auxquelles l'apprenant est exposé, ne peut être ni traité ni perçu dans sa globalité par l'apprenant. En effet, certains éléments restent superflus et non essentiels à un moment donné de la construction de l'IL, c'est le cas, quand un apprenant a une vision négative de la langue-cible par exemple :

« Il [l'apprenant] s'attachera à l'utiliser comme un simple outil sans « peaufiner » l'emploi qu'il fait de cet outil, il rejettera alors nombre des éléments de l'input qui lui paraîtront superflus, (ou qu'il ne pourra percevoir et analyser) et s'appuiera sur sa représentation du fonctionnement d'une langue pour construire son interlangue, surtout aux niveaux morphologique et phonologique. » (Narcy, 1992 : 112)

Néanmoins, la représentation d'une langue n'est pas l'unique raison pour laquelle l'input n'est pas conscientisé dans son ensemble. Effectivement, les éléments intégrés au sein de l'IL à partir de l'input de la langue cible diffèrent d'une personne à l'autre. Ceci est régit par différents facteurs tels que « les connaissances préalables d'une ou plusieurs langues, les expériences individuelles d'apprentissage et de connaissance » (Vogel, 1995 : 19)

#### **4.2.2 La notion de transfert**

La notion de transfert est définie par Cuq (2003 : 240) comme « l'ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité sera facilitée par la maîtrise d'une autre activité similaire et acquise auparavant. ». Si nous associons la notion de transfert à l'acquisition des langues étrangères, nous comprenons que l'acquisition d'une langue facilite l'acquisition d'une autre. C'est d'ailleurs ce que décrit Meissner (2008) « a aprendizagem de uma língua nos prepara automaticamente para a aquisição de outra nova. » (Escudé, Calvo del Olmo, 2019 : 63). De ce fait, la notion de transfert est inhérente à la

---

<sup>36</sup> « L'input correspond (...) à l'information produite dans la langue cible à laquelle l'apprenant est exposé (Gass & Selinker, 1994) » (Simard, Wong, 2001)

construction de l'IL, mais aussi à la didactique du plurilinguisme, c'est ce que nous souhaitons développer.

#### 4.2.2.1 Typologie du transfert de l'IL (Selinker)

En fonction des aires d'études, la notion de transfert a reçu différentes typologies, nous présentons celles de Selinker puisqu'elle désigne les types de transferts mis en place lors de la construction de l'IL. Nous reprenons ici les propos de Déprez (2014 : 63) pour présenter la typologie de Selinker (1969) :

- Les transferts linguistiques (*language transfer*)
- Les transferts d'enseignements (*transfer of training*)
- Les stratégies d'apprentissages (*strategies of second language training*)
- Les stratégies de communication (*strategies of second language communication*)
- L'hyperm généralisation (*overgeneralization*)

Parmi l'ensemble de ces types de transfert, nous nous intéressons davantage aux transferts linguistiques définis comme :

« a process occurring from the native language to the foreign language if frequency analysis shows that a statistically significant trend in the speaker's native language.. , is then paralleled by a significant trend toward the "same" alternative in the speaker's attempted production of the foreign language sentences, phonetic features, phonetic sequences, etc. »<sup>37</sup>(Selinker, 1966 : 103, cité par Gass, 1984 : 117)

Dans cette définition complexe de Selinker (1966) ; nous nous focalisons surtout sur le fait que seulement la langue première et la langue seconde sont impliquées dans la construction de l'IL. Il s'agit donc d'une vision binaire, qui ne sera pas approfondie dans ce mémoire.

---

<sup>37</sup> « un processus se déroulant de la langue maternelle à la langue étrangère si l'analyse de fréquence montre qu'une tendance statistiquement significative dans la langue maternelle du locuteur s'accompagne alors d'une tendance significative vers la «même» alternative dans la tentative de production de la langue étrangère par le locuteur phrases, caractéristiques phonétiques, séquences phonétiques, etc. » (Notre traduction)

#### 4.2.2.2 Transferts interlinguistiques & marques transcodiques

Au contraire, le transfert interlinguistique, notion développée par Porquier & Py (2004) fait apparaître la langue première mais aussi les autres langues connues par l'apprenant lors de la construction de l'IL : « le processus psycholinguistique consistant à utiliser des ressources tirées de la L1 ou d'autres langues apprises pour construire l'interlangue. » (Porquier & Py, 2004 : 25 cité par Coşereanu, 2010 : 3). Ce phénomène psycholinguistique peut être perçu grâce aux marques transcodiques : "toute forme dénotant d'une façon ou d'une autre la présence d'une autre langue [que la L2] dans le répertoire du locuteur et / ou de ses partenaires, quelles qu'en soient la nature exacte, la cause ou la fonction" (Porquier & Py, 2004 : 26, cité par Coşereanu, 2010 : 3). Parmi les marques transcodiques, figurent :

- Les emprunts : « l'emprunt consiste dans le passage d'un élément (phonologique, morphologique ou lexical) d'une langue à une autre et son étude ressortit au domaine de l'aménagement linguistique (Cuq, 2003 : 81)
- Les calques : « un emprunt de type particulier consistant à extraire un élément d'une langue et à le faire passer, sous forme traduite, dans une autre » (Galisson & Coste, 1986 : 181-182, cité par Coşereanu, 2010 : 3)
- L'alternance codique (ou code-switching) : changement par un locuteur bilingue, de langue ou de variété linguistique à l'intérieur d'un énoncé-phrased ou d'un échange, ou d'une situation de communication. (Cuq, 2003 : 18)

Ce que nous avons développé ici, permet d'affirmer que les acquis linguistiques antérieurs des apprenants sont transférés vers la langue d'apprentissage. C'est dans cette même lignée que la didactique du plurilinguisme s'est établie : en prenant en compte le bagage linguistique des apprenants et en favorisant la notion de transfert.

#### 4.2.2.3 Transferts en didactique du plurilinguisme

De manière avant-gardiste, Dabène et Blanche-Benveniste avaient compris l'importance et l'incidence de la notion de transfert sur le développement de la compétence

plurilingue. Des travaux de recherches avaient alors émergé, sur cette notion nommée à l'époque « contrastivité » (Déprez, 2014 : 59).

C'est pourquoi, la didactique du plurilinguisme -qui attache une importance au développement de la compétence plurilingue -prône la notion de transfert. En effet :

« La didactique du plurilinguisme dote les didactiques des langues étrangères d'aspects transversaux. Il s'agit d'une didactique transférentielle qui en misant sur la rentabilisation de la parenté linguistique vise à l'exploitation systématique des pré-acquis des apprenants et à leur sensibilisation aux langues et aux cultures » (Meissner et al. 2004 : 15 cité par Candelier, 2008)

Dans cette perspective, Meissner (2001) définit la notion de transfert comme « phénomène d'un traitement linguistique plurilingue en rapport avec l'analyse des processus de compréhension dans les langues inconnues mais en partie intercompréhensives » cité par (Déprez, 2014 : 63).

Pour conclure, nous avons souhaité démontrer que l'IL est une notion complexe, ayant de nombreuses définitions en fonction du champ de recherche. Aussi, cette notion ne doit pas être réduite au rapport binaire langue cible/langue source, puisque sa construction se fonde sur l'ensemble du répertoire linguistique de l'apprenant : la langue première et toutes les autres langues rencontrées. Ainsi, nous avons souhaité comprendre l'IL dans une perspective plurilingue, c'est-à-dire en ne séparant pas les systèmes linguistiques mais en les assimilant à une approche globale. De cette manière la construction de l'IL peut prendre appui sur la didactique de l'IC. Finalement, Vogel (1995 : 19) indique que le stade de développement de l'IL dépend « notamment de variables individuelles, sociales, en rapport avec la situation d'apprentissage ainsi que, le cas échéant, par des variables didactiques (méthodologiques). »



## **Partie 3**

-

## **Analyses**

## Chapitre 5. État des lieux

Le projet d'ingénierie pédagogique initialement prévu et décrit au début de ce mémoire, n'a pas pu voir le jour. Dans le cadre d'un mémoire à orientation professionnelle, le but pour l'étudiante est d'accroître ses connaissances théoriques grâce à ses recherches et lectures, mais surtout qu'il/elle soit en mesure de développer un projet didactique, qui aurait un impact positif sur l'enseignement/apprentissage du FLE. Autrement dit, qu'il/elle soit capable de « faire » de la didactique des langues et de la mettre en place. Ainsi, il était essentiel de réfléchir à la manière dont j'allais apporter ce côté professionnalisant à mon mémoire, je me suis donc concentrée sur ce que j'avais développé durant mon stage d'enseignement du FLE au Celin-UFPR, même si cela ne faisait pas partie de mon projet

### 5.1 Présentation des supports <sup>38</sup>

#### 5.1.1 *Premier support : La BL dessinée*

Tout d'abord, au début du 1<sup>er</sup> semestre selon le calendrier universitaire brésilien, soit en mars 2020 j'ai pu donner 2 cours à un groupe de niveau *intermediário 3* avant la suspension des activités en présentiel (le 16 mars). Lors de la première rencontre, j'ai souhaité aborder la notion de BL, afin de faire prendre conscience aux apprenant.e.s de l'utilité de leur répertoire verbal pour l'apprentissage du français. Au sein du cours d'*extensão*, la première activité proposée devait être la BL (biographie langagière) dessinée, puisqu'il s'agit d'un moyen pour amener les apprenant.e.s vers une perspective plurilingue et ainsi proposer des activités d'ICLR (intercompréhension entre langues romanes). Dans ce cas précis, nous allons seulement analyser les BL recueillies sans les lier avec des activités intercompréhensives.

#### 5.1.2 *Second support : les productions écrites des apprenant.e.s*

Or, le fait d'analyser les BL des apprenant.e.s n'était pas suffisant pour répondre à ma problématique. C'est pourquoi, j'ai aussi souhaité analyser l'IL (interlangue) des apprenants. Pour ce faire, je me suis replongée dans les cours dispensés lors du second semestre (août-décembre) au Celin-UFPR et j'ai pu retrouver des productions écrites d'apprenant dans mes mails. Néanmoins, ces différentes productions écrites n'ont pas été recueillies lors d'une tâche

---

<sup>38</sup> Les différents supports recueillis, sont présentés dans ce mémoire avec l'accord des auteurs, c'est-à-dire les apprenants.

prévue dans le cadre de mon projet d'ingénierie pédagogique. J'ai choisi d'analyser des productions écrites d'apprenants de niveau *Intermediário* 2. Plus particulièrement, une production écrite dont la consigne était d'écrire un texte autobiographique. Le groupe était composé de 12 apprenants, mais je n'ai reçu par mail que 5 productions écrites (les autres m'ont été rendues par écrit). Ainsi, j'avais à ma disposition 5 productions écrites afin d'analyser l'IL de mes apprenants.

## 5.2 Explicitation des choix des supports

### 5.2.1 Pourquoi la biographie langagière ?

Lors de mon année universitaire à l'UFPR, j'ai suivi le cours « Ensinar e aprender a língua numa perspectiva plurilíngue <sup>39</sup> » dispensé par M Calvo del Olmo et Mme Melo-Pfeifer. Dans le cadre de ce dernier, j'ai découvert la notion de BL dessinée, grâce à l'article « Desenha-te a falar as línguas que conheces », rédigé par Melo-Pfeifer et Schmidt (2014). A la suite de la lecture de cet article, une séance était consacrée à la réalisation des BL dessinées des étudiant.e.s inscrit.e.s dans ce cours. En tant qu'étudiante, cette activité m'avait permis de représenter ma BL avec plus de liberté que dans un texte écrit. Il est vrai que la représentation -positive ou négative- que l'on a d'une langue et/ou de son apprentissage peut être exprimée de façon claire et simple, grâce à un visage heureux ou triste par exemple. La BL dessinée constitue un moyen d'entrevoir « a relação dos sujeitos com as línguas e com os povos, numa relação metonímica e de sinédoque <sup>40</sup>. » (Melo-Pfeifer, Schmidt 2014) puisque :

« as imagens ajudam a prever e a explicar a corrida a umas línguas em detrimento de outras, o sucesso ou o insucesso na sua aprendizagem, as diferentes estratégias empregues em sala de aula ou as auto-representações de aprendentes <sup>41</sup> » (Moore, 2006; Schmidt, 2011; Simões, 2006; Zarate, 1993, cité par Melo-Pfeifer, Schmidt 2014)

Dans notre démarche didactique, nous espérons permettre une prise de conscience chez l'apprenant. Tout d'abord, qu'il connaisse la richesse de son répertoire langagier mais aussi qu'il comprenne l'effet positif que cela peut avoir sur son apprentissage du FLE.

---

<sup>39</sup> Enseigner et apprendre une langue dans une perspective plurilingue. (Notre traduction).

<sup>40</sup> La relation des sujets avec les langues et les peuples, dans une relation métonymique et synecdoque. (Notre traduction).

<sup>41</sup> « Les images permettent de prédire et d'expliquer la course à certaines langues au détriment des autres, la réussite ou l'échec de leur apprentissage, les différentes stratégies utilisées en classe ou les autoreprésentations des apprenants. » (Notre traduction).

### ***5.2.2 Pourquoi les productions écrites ?***

Nous souhaitons analyser l'IL de nos apprenants, la production écrite est un support de choix pour relever les différents traits de l'IL. En effet, c'est par la production orale et/ou écrite que se manifeste l'IL. Nous avons à notre disposition uniquement des productions écrites. Si au début, nous pensions que la production orale constituait un meilleur outil pour l'analyse, nous avons changé d'avis en réalisant les analyses. En effet, les productions écrites sont davantage faciles à analyser : il ne peut y avoir d'erreurs de transcription par exemple.

Aussi, parmi l'ensemble des productions écrites recueillies, nous avons fait le choix d'analyser un texte autobiographique. Nous expliquons ce choix par le fait que cette production écrite a été réalisée à la fin du semestre et comporte de nombreux points grammaticaux et lexicaux vus tout au long du semestre.

Néanmoins, les productions écrites recueillies, ont été réalisées en dehors de la classe de FLE. De ce fait les apprenants ont pu avoir recours à des traducteurs, ce qui a pu modifier leur IL. Il s'agit d'une limite de notre support analysé.

C'est donc grâce à l'analyse de ces deux supports, que nous allons répondre à notre problématique : Dans quelle mesure des activités intercompréhensives en langues romanes participent-elles à la construction de l'interlangue d'apprenants lusophones de niveau A2 en FLE ?

Nous précisons que les BL ne figurent pas dans la problématique, néanmoins leur analyse nous semble pertinente et intéressante, puisque cela permettra de mieux connaître le profil linguistique de nos apprenants.

## Chapitre 6. Méthodologie

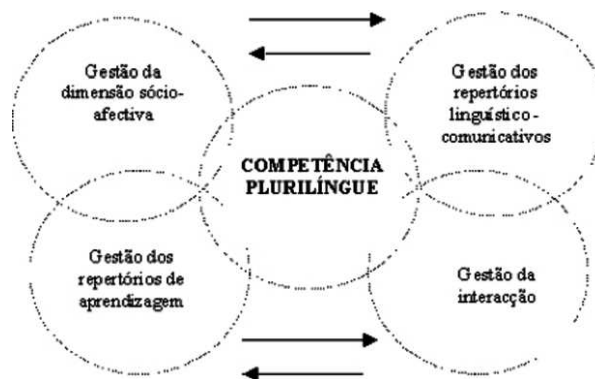
Dans ce chapitre, nous allons présenter la méthodologie de nos analyses. Ces dernières sont divisées en deux parties complémentaires : premièrement l'analyse des 4 BL dessinées, deuxièmement l'analyse des 2 productions écrites d'apprenants lusophones.

### 6.1 Méthodologie de l'analyse des BL dessinées

#### 6.1.1 Apports méthodologiques

Afin de construire nos analyses nous nous sommes appuyés sur la méthodologie utilisée dans l'article « *Desenha-te a falar as línguas que conheces* » de Melo-Pfeifer et Schimdt (2014). Dans cet article, les auteures souhaitent décrire la constitution de la compétence plurilingue-pluriculturelle chez des enfants lusophones en Allemagne. Pour ce faire, elles s'appuient sur la conception de Andrade & Araújo e Sá, (2003) qui définissent 4 dimensions intrinsèques à la compétence plurielle :

Figure 7 : Les dimensions de la compétence plurilingue de Andrade & Araújo e Sa (2003)<sup>42</sup>



Afin de définir ces dimensions, nous reprenons les propos de Melo-Pfeifer & Schmidt (2014) :

- La dimension socio-affective : « conjunto de atitudes, representações, motivações em relação a línguas, povos e aprendizagem <sup>43</sup> »

<sup>42</sup> Image trouvée dans la thèse de Cruz (2012 : 25)

<sup>43</sup> « ensemble d'attitudes, de représentations, de motivations par rapport aux langues, aux peuples et à l'apprentissage. » (Notre traduction).

- La dimension des répertoires linguistiques-communicatifs : « dando conta das competências em diferentes línguas »<sup>44</sup>
- La dimension des répertoires d'apprentissage : « estratégias de aprendizagem linguística e verbal, em diferentes contextos »<sup>45</sup>
- La dimension liée à la gestion de l'interaction : « dinâmicas de circulação da palavra entre atores sociais »<sup>46</sup>

Ces 4 dimensions sont vues sur un plan d'égalité et coexistent entre elles afin de former la compétence plurilingue. Néanmoins, les auteures font une distinction et placent la dimension liée à la gestion de l'interaction au cœur de la compétence plurilingue, privilégiant de ce fait, une approche socioconstructiviste :

« é esta dinâmica das relações sociais e o seu impacto na construção da CP que parecem ser o motor desta abordagem, pelo que consideramos que uma abordagem socioconstrutivista melhor se adequará ao estudo desta competência »<sup>47</sup> (Melo-Pfeifer, Schmidt, 2014)

À l'instar de Melo-Pfeifer et Schmidt (2014), nous utiliserons ces 4 dimensions pour élaborer nos analyses. Néanmoins, nous ne suivrons pas l'approche socioconstructiviste, qui place la gestion de l'interaction au cœur de la construction de la compétence plurielle. En effet, nos données recueillies ne suffisent pour soutenir ce propos. Le fait d'analyser la BL à travers les 4 dimensions décrites, nous paraît pertinent puisque cela induit l'idée de multimodalité, propre à la compétence plurilingue-pluriculturelle. En effet cette dernière se traduit par :

« la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures (...) » (CECRL, 2001 : 129)

Finalement, en se basant sur la méthodologie mise en place par d'autres auteurs, nous avons un point de départ qui permet de structurer nos analyses. Aussi, cela concorde avec le propos

---

<sup>44</sup> « rapports de compétences dans différentes langues. » (Notre traduction).

<sup>45</sup> « stratégies d'apprentissage linguistique et verbal dans différents contextes. » (Notre traduction).

<sup>46</sup> « dynamique de la circulation des mots parmi les acteurs sociaux. » (Notre traduction).

<sup>47</sup> « c'est cette dynamique des relations sociales et leur impact sur la construction du PC qui semblent être le moteur de cette approche, nous pensons donc qu'une approche socio-constructiviste sera mieux adaptée à l'étude de cette compétence ». (Notre traduction).

que nous souhaitons mettre en exergue : La BL, comme outil didactique, est un moyen favorisant la prise de conscience d'une compétence plurilingue-pluriculturelle chez les apprenants.

### **6.1.2 Nos questionnements**

À partir des questions développées par Melo-Pfeifer & Schimdt (2014), nous avons formulé quelques questionnements que nous avons associés aux différentes dimensions.

Dimension socio-affective	Dimension des répertoires linguistico-communicatifs	Dimension des répertoires d'apprentissage	Dimension liée à la gestion de l'interaction
Quelles sont les émotions représentées ?	Quelles sont les langues représentées dans la BL dessinée ?	Le contexte d'apprentissage de ces langues est-il mentionné ?	Les langues sont-elles représentées dans une interaction ? Si oui, avec qui et dans quel contexte ?
Quelles sont les représentations culturelles associées aux langues ?	Des compétences linguistiques sont-elles évoquées ?	Si oui, quel est ce contexte ?	

L'analyse des BL dessinées permettra donc de répondre à ces différentes questions. Au sein de nos analyses, nous utiliserons l'abréviation BL1 pour la biographie langagière dessinée 1 (voir annexe 1), BL2 pour la biographie langagière dessinée 2 (voir annexe 2), BL3 pour la biographie langagière dessinée 3 (voir annexe 3) et enfin BL4 pour la biographie langagière dessinée 4 (voir annexe 4)

## **6.2 Méthodologie de l'analyse de la production écrite**

La méthodologie pour analyser les productions écrites a connu divers revirements. Il est vrai, nous avons beaucoup de données, sélectionner des données pertinentes fut notre plus grande difficulté. Pour ce faire, nous nous sommes centrés à nouveau sur notre problématique.

De cette manière, nous avons pu discriminer les données non essentielles. Ainsi, nous avons choisi de nous concentrer sur trois similarités entre langues romanes relevées dans les productions écrites. A travers leurs analyses, nous pourrions démontrer la pertinence d'activités d'ICLR pour la construction de l'IL. Aussi, nous avons souhaité mettre en exergue le fait que le bagage langagier d'un individu peut influencer son IL.

### ***6.2.1 Le bagage linguistique***

Lors de la lecture des productions écrites, nous avons remarqué l'influence des langues du répertoire langagier de nos apprenants sur leurs IL. En effet, deux exemples ont particulièrement retenu notre attention. Le premier exemple, démontre une IL en cours de stabilisation, influencée par l'anglais. Le deuxième constitue une preuve de l'impact de langue maternelle dans la construction de l'IL. Il nous semblait pertinent d'analyser ces exemples et de faire un lien entre la BL et la construction de l'IL.

### ***6.2.2 Les similarités entre les langues romanes***

Dans un premier temps, nous avons relevé les similarités entre les langues romanes. Pour ce faire, nous nous sommes basés sur celles présentées dans le cadrage théorique : le genre, le participe passé et le possessif. Néanmoins, nous nous sommes aussi adaptés aux données recueillies. Ainsi, nous avons opté pour :

- Le genre des articles définis singuliers
- Le participe passé du verbe être
- Le possessif singulier

Afin de mettre en évidence ces similarités dans les productions écrites, nous les avons surlignées, avec ce code couleur :

Article indéfini singulier, masculin et féminin

Participe passé régulier

Possessif singulier, masculin et féminin

C'est à partir de ces similarités choisies, que nous analyserons l'IL des apprenants.



### ***6.2.3 Construction de l'IL des apprenants lusophones grâce à l'ILCR***

Comme explicité dans le cadrage théorique, l'IL des apprenants est propre à chacun, c'est ce que nous avons pu voir dans les productions écrites. Nous avons surtout remarqué ceci pour une des similarités analysées, à savoir l'adjectif possessif tonique masculin et féminin. Afin de rendre compte de ces différences de production, nous avons extrait deux phrases, une dans chaque production écrite. Dans ces deux phrases, nous avons relevé les possessifs, l'un étant un adjectif possessif tonique, l'autre un pronom possessif. L'IL étant un concept en constante évolution, nous avons mis en exergue l'apport de l'ICLR comme moyen didactique favorisant la construction de l'IL d'apprenants lusophones.

De manière générale, nous avons décrit parmi les similarités, les possibles difficultés que pourraient rencontrer des locuteurs de langues romanes, en particulier les lusophones. Dans certains cas, nous avons fait appel à la didactique de l'ICLR pour pallier celles-ci.

Au sein de nos analyses, nous utiliserons l'abréviation PE1 pour la production écrite 1 (voir annexe 5) et PE2 pour la production écrite 2 (voir annexe 6).

## Chapitre 7 : La BL, un indicateur de la compétence plurilingue-pluriculturelle des apprenants

Grâce aux analyses des BL dessinées, nous souhaitons démontrer qu'il s'agit d'une activité didactique rendant compte de la compétence plurilingue-pluriculturelle des apprenants. De ce fait, cette activité peut être introductive à la didactique de l'IC.

### 7.1 La dimension des répertoires linguistico-communicatifs

La dimension linguistique-communicative rend compte des langues internes aux BL de chaque apprenant et de leurs compétences linguistiques. Ceci « implica a capacidade individual do sujeito de gerir as diferentes línguas e culturas a elas inerentes, tendo em conta as suas funções, estatutos e papéis no encontro intercultural » (Cruz, 2012 : 25) Au sein de cette partie nous répondrons aux questions suivantes : Quelles sont les langues représentées dans la BL dessinée ? Des compétences linguistiques sont-elles évoquées ?

#### 7.1.1 Les différentes langues intrinsèques aux BL

Dans cette sous-partie, nous allons présenter les langues mentionnées dans chaque BL :

Espagnol	Anglais	Français	Portugais	Japonais	Coréen
BL1 BL3	BL1 BL2 BL3 BL4	BL1 BL2 BL3 BL4	BL1 BL2 BL3 BL4	BL4	BL4

Nous nous apercevons que les langues romanes font partie des BL des apprenants. En effet, deux langues romanes (le PB et le français) sont présentes dans toutes les BL, l'une étant la langue première des apprenants, l'autre la langue d'apprentissage. L'espagnol est aussi mentionné dans une BL. Comme explicité dans le cadrage théorique, la distance linguistique entre ces langues est fine, puisque le portugais, le français et l'espagnol font partie d'un même continuum géolinguistique. Ainsi, de nombreuses similarités (grammaticales, lexicales, phonologiques) existent entre ces langues, sur lesquelles les apprenants peuvent s'appuyer pour développer leur IL. En ce sens, des activités d'ICLR sont envisageables, voire appropriées : les apprenants ayant déjà des acquis linguistiques en langues romanes, cela rend davantage

accessible la découverte et la mise en place d'activités intercompréhensives. Nous considérons donc, à l'instar de Calvo del Olmo & Escudé (2019), que l'élaboration de la BL constitue un point de départ pertinent pour le développement d'activités intercompréhensives pour l'apprentissage de langues étrangères.

Finalement, nous entrevoyons un double-avantage à la constitution d'une BL au sein d'un cours de langue étrangère. D'une part, pour l'enseignant comme pour l'apprenant, cela permet d'entrer vers une démarche plurilingue et d'envisager la mise en place d'approches plurielles, telles que l'IC ou l'ICLR. D'autre part, dans le cas où des langues romanes sont mentionnées, cela justifie la démarche intercompréhensive entre langues romanes, comme moyen didactique : l'enseignant.e se base sur les acquis antérieurs des apprenants.

### ***7.1.2 L'utilisation des langues et les compétences linguistiques engendrées***

Nous souhaitons à présent nous focaliser sur l'utilisation des langues et les possibles compétences linguistiques des apprenants. En ce qui concerne l'analyse des compétences linguistiques à travers les BL dessinées, nous nous sommes rendu compte du manque de données. En effet, les apprenants n'ont pas représenté de manière explicite leurs compétences linguistiques. C'est pourquoi, nous nous sommes attardés sur l'utilisation des langues par les apprenants. Nous avons remarqué, que certaines langues étaient utilisées pour écouter de la musique, regarder des films, lire... Ces activités induisent des compétences linguistiques de réception écrite et/ou orale. Néanmoins, nous ne voulons pas réduire les compétences des apprenants à la simple mention ou non-mention d'activités culturelles : ce n'est pas parce que je n'écoute pas de musique française que je ne possède pas des compétences en compréhension orale dans cette langue. A partir des 4 BL dessinées, nous avons relevé les différentes activités mentionnées et les langues utilisées par les apprenants pour chacune de ces activités. Nous avons élaboré le tableau suivant :

	Portugais	Coréen	Français	Japonais	Anglais
Ecouter de la musique	BL3 B4		BL4	BL4	BL1 BL3 BL4
Regarder des films	BL3		BL1	BL4	BL3
Lire	BL1				
Aller sur internet		BL4			BL4

Outre ces compétences de réception et de médiation, nous pouvons retrouver dans certains dessins, la compétence de production écrite. Tout d'abord au sein de la BL1, l'apprenant a écrit des substantifs tels que « école de langue », « english », « espanol », « biographie langagière » montrant ainsi des compétences de productions écrites dans différentes langues. Il en est de même pour la BL4, dans laquelle, l'apprenant a eu recours à l'écrit en langue japonaise, coréenne et française. Enfin, dans la BL1, l'apprenant a uniquement utilisé le français dans les écrits. Finalement, ne sachant pas le « niveau » propre dans chaque langue et le degré de chaque compétence, nous déduisons qu'il s'agit de compétences partielles, notion que nous rapprochons à la construction de l'IL.

Cette première partie nous a permis de présenter les langues qui font partie des BL recueillies, et de décrire les activités dans lesquelles ces langues étaient utilisées. Nous allons désormais nous concentrer sur les représentations culturelles et les relations affectives développées avec ces langues.

## **7.2 La dimension socio-affective**

La dimension socio-affective désigne la relation que l'apprenant développe avec l'ensemble des langues-cultures de son répertoire langagier. Elle se construit par rapport à des dynamiques sociales, culturelles et personnelles. Elle est définie comme étant :

« a predisposição para contactar com diversas línguas e culturas, a vontade de saltar barreiras linguístico-comunicativas e abertura/disponibilidade para adotarem a perspetiva do Outro. Inclui, portanto, vontades, predisposições, motivações (instrumentais, integrativas e académicas), qualidades e representações (...), a vontade de manter o canal de comunicação em aberto o conhecimento dos grandes obstáculos à comunicação: medo, intolerância, estereótipos e inflexibilidade” (Melo-Pfeifer, 2006 : 54, cité par Melo-Pfeifer, Schmidt 2014)

Au sein de cette partie, nous répondrons aux questions suivantes : Quelles sont les émotions représentées ? Quelles sont les représentations culturelles associées aux langues ?

### **7.2.1 La relation affective**

Afin de décrire la relation affective, nous nous baserons en particulier sur une BL : la BL2. De manière générale, nous constatons que l'apprenant a surtout évoqué les langues dans

un contexte d'apprentissage, plaçant la relation affective en premier lieu. Ainsi, pour l'anglais et le français, la relation affective semble positive (visage heureux). Au contraire, pour l'espagnol la relation semble négative. En effet, deux signes décrivent cette relation négative : le visage triste et aussi le « brouillard » dessiné au-dessus de la tête de l'apprenant. Nous interprétons ce « brouillard » comme des difficultés d'apprentissage, une certaine incompréhension de la langue... De plus, nous avons remarqué que l'apprenant a représenté les émotions sur le visage de l'enseignant, et celles-ci correspondent aux émotions de l'apprenant. Grâce à ce constat, nous pouvons dire que la relation professeur-apprenant et/ou l'enseignement donné influe sur la relation affective.

### ***7.2.2 Les représentations culturelles***

A travers les dessins, les apprenant.e.s ont souvent représenté des symboles culturels, associés à chaque langue. Néanmoins, nous nous sommes rendu compte du manque de symboles culturels liés à la langue première des apprenants, c'est-à-dire le PB. Nous émettons différentes hypothèses à cela :

- Les apprenants se sont concentrés sur les langues-cultures étrangères et non sur la langue-culture première
- La culture liée à leur langue première est tellement ancrée en eux, qu'ils n'en ont pas conscience
- Le fait de baigner dans une culture permet aussi de déconstruire certains stéréotypes, ainsi représenter sa culture avec des symboles peut être parfois réducteur.

Au contraire, pour les autres langues, les apprenants ont relié des symboles culturels. Il est vrai, dans la BL3, la langue anglaise est associée à des monuments historiques tels que le London Eye et Big Ben. La représentation de l'anglais est donc centrée sur l'Angleterre, mais plus particulièrement sur la ville de Londres. Dans la BL4, nous retrouvons de nombreux aspects culturels, l'apprenant a dessiné pour chaque langue des symboles que nous présentons ci-dessous :

- L'anglais est représenté par le drapeau des Etats-Unis, une bouteille coca-cola ainsi que des frites de l'enseigne McDonald's
- Le japonais est illustré par le drapeau du japon, et aussi des baguettes et un bol, qui renvoient à la culture culinaire du pays

- Le coréen est représenté par le drapeau de la Corée, un mets culinaire, et le « K-POP » qui est une variante de la musique populaire, dont les paroles sont quasi-exclusivement écrites et interprétées en coréen.
- Le français est représenté par le drapeau de France, un monument historique : la Tour Eiffel, le logo de l'Alliance Française qui est une institution liée à la francophonie.

L'ensemble de ces symboles démontre la perception que les apprenant.e.s ont des langues-cultures, ils sont donc subjectifs. Aussi, certains symboles peuvent être porteurs de stéréotypes.

Finalement, nous pouvons associer la notion de distance symbolique (Galligani, Simon, 2020) à la relation affective et aux représentations culturelles analysées ci-dessus. En effet, si nous les avons analysées sous le prisme de la dimension socio-affective, elles rendent compte aussi d'une notion de distance/proximité symbolique, propre à chaque apprenant :

« La distance ou la proximité symbolique s'observe chez un sujet, dans le cadre de son récit biographique, par l'expression de son rattachement, son identification ou au contraire son détachement vis-à-vis d'un groupe d'appartenance (groupe de pairs, famille), ses rapports aux langues quel que soit leur statut, ses systèmes de croyances ou encore ses imaginaires qui façonnent ses expériences de vie. » (Galligani, Simon, 2020 : 124)

### **7.3 La dimension des répertoires d'apprentissage**

La dimension des répertoires d'apprentissage est assez large et complexe : elle comprend les contextes d'apprentissages, mais aussi les stratégies d'apprentissages mises en place par les apprenants. Nous commencerons par décrire les contextes, puis nous présenterons ce qui peut constituer des stratégies d'apprentissage, conscientes ou non.

Au sein de cette partie, nous répondrons aux questions suivantes : Le contexte d'apprentissage de ces langues est-il mentionné ? Si oui, quel est ce contexte ? Les dessins représentent-ils des stratégies d'apprentissage ?

#### ***7.3.1 Les contextes d'apprentissage***

Les contextes d'apprentissage sont nombreux, néanmoins basant notre analyse sur les dessins recueillis, nous n'évoquerons que les contextes d'apprentissages intrinsèques à ces derniers. Ainsi, nous retrouvons le contexte d'apprentissage formel. En effet, dans la BL2, une case représente l'apprenant en train d'aller à l'école, la seconde et la troisième case représentent le contexte d'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol. Ce contexte d'apprentissage formel est marqué par trois symboles : l'enseignant, le tableau, et l'apprenant. Néanmoins, le dessin décrit une relation verticale entre l'apprenant et l'enseignant, en effet il y a une opposition spatiale :

- L'enseignant.e est plus grand.e que l'apprenant.e
- L'enseignant.e est placé.e au centre du tableau
- L'apprenant.e est placé.e en opposition par rapport au tableau et l'enseignant.e
- L'apprenant est placé en retrait

Pourtant, le contexte d'apprentissage formel n'est pas synonyme de relation verticale, et des approches comme les approches plurielles favorisent la non-verticalité de l'enseignement/apprentissage des langues.

### ***7.3.2 Les stratégies d'apprentissage***

Au sein de 3 BL, nous pouvons voir que les langues sont utilisées à travers des activités ludiques, comme écouter de la musique, regarder des films, lire... C'est ce que nous avons décrit dans la partie « L'utilisation des langues et les compétences engendrées ». Ainsi, ces activités sont sources d'apprentissages pour l'apprenant, puisque ce dernier est en contact avec des langues, cela engendre un travail sur différentes compétences, comme la compréhension écrite/orale. Cet apprentissage est non-formel et parfois inconscient. En effet, dans les dessins, il n'est pas explicité si l'apprenant.e utilise ces activités pour apprendre la langue, ce qui relève d'une activité consciente ou juste pour le plaisir, ce qui relève d'une activité inconsciente. Dans tous les cas, qu'ils s'agissent d'activités conscientes ou non, le fait d'être en contact avec une langue-culture permet d'acquérir des compétences linguistiques et culturelles.

## **7.4 La dimension liée à la gestion de l'interaction**

La gestion de l'interaction est au cœur de la compétence plurilingue-pluriculturelle. En effet, c'est parce que nous interagissons avec autrui, que nous pouvons développer notre compétence plurielle. Dans cette partie, nous présenterons les situations d'interactions ainsi que les contextes induisant une communication. Nous répondrons donc aux questions suivantes : Les langues sont-elles représentées dans une interaction ? Si oui, avec qui et dans quel contexte ?

#### ***7.4.1 Interaction langagière***

Dans les dessins recueillis, l'apprenant ne se représente jamais comme locuteur d'une langue de la BL, que ce soit pour la langue première ou les autres langues. Ceci peut sembler étrange, étant donné que les apprenants possèdent des compétences de production orales et/ou écrites, dans leur langue première, mais aussi dans leur langue d'apprentissage et sûrement dans les autres langues. Néanmoins, dans la BL1, nous retrouvons une situation d'interaction dans laquelle l'apprenant se place comme récepteur. En effet, nous voyons un parent qui lit une histoire à voix haute en portugais, ceci est représenté à travers un phylactère. L'apprenant, lui, écoute l'histoire, et mobilise ainsi ses compétences de réception. Cet exemple constitue l'unique exemple montrant une situation d'interaction, c'est-à-dire, deux personnes qui échangent grâce à une langue.

#### ***7.4.2 Les contextes de communication***

Nous souhaitons à présent montrer les différents contextes dans lesquels les apprenants utilisent ces langues. Tout d'abord, le contexte familial, il s'agit du contexte le plus représenté dans les BL, grâce au dessin d'une maison et/ou d'une famille. La BL2 représente le PB et le français au sein de la famille : l'apprenant a dessiné sa mère avec le drapeau français au-dessus, lui au milieu, et son père avec le drapeau brésilien au-dessus. Nous pouvons déduire que l'apprenant utilise ces langues dans un contexte familial. C'est aussi le cas pour la BL3, en effet l'apprenant a représenté une maison dans laquelle se trouve une famille et a associé l'anglais et le portugais à ce contexte. Enfin, le contexte scolaire évoque aussi un contexte de communication : l'apprenant avec le professeur, et l'apprenant avec les autres apprenants.

Grâce à ces analyses, nous avons pu démontrer que la compétence plurilingue-pluriculturelle se manifeste à travers diverses dimensions. Finalement, nous sommes convaincus de l'intérêt didactique d'une telle démarche : l'élaboration d'une BL permet de faire



éclore la compétence plurilingue-pluriculturelle de chacun. En effet, c'est en faisant un tel exercice introspectif que nous comprenons la pluralité de notre bagage langagier. C'est en se fixant sur les langues que l'on parle, comprend ou celles avec lesquelles nous avons été/sommes en contact que nous prenons conscience de nos nombreuses compétences. C'est en se penchant sur les différentes cultures connues, à travers des voyages, des films, des livres que nous nous rendons compte de nos savoirs interculturels.

## **Chapitre 8 : L'influence du répertoire langagier et l'apport l'ICLR dans la construction de l'IL d'apprenants lusophones**

À travers ce chapitre, nous souhaitons analyser l'IL d'apprenants lusophones de niveau *intermediário 2* en FLE. Les supports de nos analyses sont deux productions écrites ; nous utiliserons PE1 pour production écrite 1 et PE2 pour production écrite 2. Dans nos analyses, nous commencerons par relever des exemples témoignant la présence des langues du répertoire langagier au sein de l'IL des apprenants. Dans un second temps, nous analyserons l'IL des apprenants à travers trois similarités propres aux langues romanes, de cette manière nous expliciterons en quoi la didactique de l'ICLR est pertinente pour la construction de l'IL d'apprenants lusophones.

### **8.1 L'IL, reflet du répertoire langagier**

Afin de faire un lien avec notre précédent chapitre, nous avons souhaité mettre en exergue l'influence du bagage langagier de l'apprenant sur son IL. C'est ce que nous avons décrit dans le cadrage théorique : la langue première et les autres langues avec lesquelles l'apprenant est en contact influencent la construction de l'IL.

#### **8.1.1 L'influence de la langue première**

Dans une production écrite, nous avons remarqué l'influence de la langue première sur un élément lexical :

- PE1, ex 1 : « (...) je visiterais les catacombes de Paris et mangerais beaucoup de **douce** célèbre »

Grâce au contexte de la phase nous comprenons que l'apprenant a voulu dire : « dessert ». En effet, en PB, il est courant d'utiliser « douceurs » traduit par « *doce* » pour parler d'un dessert. Il s'agit donc d'un calque de la langue première (le PB) vers la langue d'apprentissage (le français). Néanmoins, en français le mot « douce » existe, il s'agit d'un adjectif qualificatif. Ainsi l'apprenant pense-t-il que « douce » signifie « dessert » ? Et non

quelque chose de « doux ». Quoiqu'il en soit, nous remarquons à travers cet exemple, l'influence de la langue première de l'apprenant sur son IL.

Outre la langue première, les autres langues du répertoire langagier, ont aussi un impact sur la construction de l'IL.

### 8.1.2 L'influence de l'anglais

Tout d'abord, nous voulons préciser que La BL1 et la PE1 ont été réalisées par la même personne. Nous rappelons que dans la BL1 la langue anglaise est mentionnée. Lors de l'analyse de la PE, nous avons noté l'influence de la langue anglaise sur l'IL de l'apprenant. Nous avons donc fait le rapprochement entre la BL et la PE, l'exemple ci-dessous atteste la présence de l'anglais au sein du répertoire langagier de l'apprenant :

- PE1, ex 1 : « quand **j'étais** 16 ans »

Nous comprenons tout de suite que la langue anglaise est à l'origine de ce trait de l'IL. En effet, en anglais, pour dire son âge, on utilise le verbe être : « *I was* » soit « j'étais. » Néanmoins, en portugais, en français et dans d'autres langues romanes nous utilisons le verbe avoir « J'avais », « *Eu tinha* ». Ce qui est d'autant plus intéressant dans cette production écrite, est que l'apprenante a voulu dire plusieurs fois la phrase « *Quando eu tinha xx anos* ». Pour le premier emploi (premier paragraphe de la PE1), l'apprenante a utilisé : « Quand j'avais 5 ans », lors du deuxième emploi (second paragraphe), elle a utilisé « Quand j'étais 16 ans ».

Nous pouvons ici faire un lien avec la notion de microsystemes qui est une des caractéristiques de l'IL. En effet, l'IL se compose d'un ensemble de microsystemes, ayant des contradictions internes, ce qui amène le caractère instable de l'IL. L'exemple ci-dessus constitue une preuve de l'instabilité de l'IL. En nous plaçant dans une perspective plurilingue, à l'instar de Galligani & Bruley (2015 : 36) ; nous percevons :

« (...) les productions de l'apprenant non pas comme des écarts par rapport à la langue cible – ici le français – mais bien comme la manifestation de ses compétences partielles et plurilingues »

## 8.2 Le genre de l'article défini

Comme exposé dans le cadrage théorique, la flexion du genre est similaire entre les langues romanes : elle se compose du féminin et du masculin. Ceci est vrai, pour tous les substantifs faisant partie d'un groupe nominal, comme l'article. Les articles représentent « um indicio importante na leitura, pois sabendo reconhecê-los, conseguimos interpretar informações sobre gênero e o número dos nomes que eles determinam » <sup>48</sup>(Escudé, Calvo del Olmo : 2019 : 117).

### 8.2.1 L'article défini masculin & féminin

Dans les analyses, nous n'avons pas souhaité mentionner la marque du pluriel, puisque cette dernière peut être un facteur distanciel entre les langues romanes. Ainsi, nous nous limiterons à l'analyse du genre de l'article défini -féminin ou masculin- ce qui est commun à toutes les langues romanes. Nous présentons le tableau de Escudé et Calvo del Olmo (2019 : 118) pour illustrer nos propos :

Figure 8 : Les articles définis des langues romanes

ARTIGO DEFINIDO	PORTUGUÊS	ESPANHOL	CATALÃO	OCCITANO	FRANÇAIS	ITALIANO	ROMENO
Sing. Fem.	a	la	la, l'	la, l'	la, l'	la, l'	-a, -ua/-i
Masc.	o	el	el, l'	lo, l'	le, l'	il, lo, l'	-ul, -le/ -(u)lui

La flexion du genre de l'article ne constitue donc pas une difficulté pour les locuteurs de langue romanes. Dans tous les cas, l'article sera soit masculin, soit féminin. En effet, les exemples suivants attestent l'acquisition de la flexion du genre pour les articles définis :

- PE1, ex 2 : « (...) ce serait absolument **le** moment où j'ai défendu **la** peine à **la** fin du championnat de **la** ville »
- PE2, ex 2 : « Ce que j'aime dans **le** basket (...) »

<sup>48</sup>« un indice important dans la lecture, puisque en les reconnaissant, on peut interpréter les informations sur le genre et le nombre de noms qu'elles déterminent » (Notre traduction).

Néanmoins, nous pouvons remarquer une différence entre le PB et les autres langues romanes. En effet, seul le PB maintient les formes basiques de l'article « a » ou « o ». Au contraire, « na maioria das línguas [românicas], o artigo definido sofre algumas mudanças na sua realização fonética segundo o som inicial do substantivo que acompanha <sup>49</sup>» (Escudé, Calvo del Olmo, 2019 : 118). Ceci peut donc constituer une difficulté pour les lusophones. C'est pourquoi, dans la prochaine sous-partie, nous nous concentrerons sur le cas du « l' » propre à plusieurs langues romanes, dont la langue française.

### 8.2.2 Le « l' » : une possible difficulté pour les lusophones.

Comme explicité précédemment, certains articles subissent des modifications pour des raisons phonétiques. En français, italien, occitan et catalan, nous retrouvons le « l' » qui signale l'élision de la voyelle de l'article défini. Il y a élision lorsque l'article défini finissant par une voyelle est suivi par un substantif commençant par une voyelle, par exemple : *l'intercompréhension*. Cela peut donc constituer une difficulté pour nos apprenants lusophones. Nous avons relevé deux exemples dans lesquels l'apprenant a utilisé le « l' » :

- PE1, ex 3 : « (...) dans **l'**enfance (...) »
- PE2, ex 3 : « je me suis concentrée sur **l'**études pour entrer dans une bonne université »

Dans le premier exemple, nous constatons que l'apprenant a bien réalisé l'élision. En effet, « enfance » est du genre féminin et commence par une voyelle : \*la enfance. Il y a élision de la voyelle « a », donnant ainsi **l'enfance**. Dans le second exemple, l'élision a aussi été réalisée. Nous émettons deux explications hypothétiques à cela :

Dans le premier cas nous considérons que l'apprenant a voulu utiliser le substantif « étude » au pluriel, la confusion porte donc sur la marque du pluriel de l'article défini. Selon cette hypothèse, l'apprenant a utilisé l'article défini « le » : \*Le études. Dans ce cas, il y a bien deux voyelles à la suite, l'élision pourrait être réalisée. Or, s'agissant d'un substantif pluriel,

---

<sup>49</sup> « dans la plupart des langues [romanes], l'article défini subit quelques changements dans sa réalisation phonétique en fonction du son initial du nom qu'il accompagne » (Notre traduction).

l'article défini doit également porter la marque du nombre : **les études**. Dans ce cas, la présence de la consonne « s » ne permet pas l'élision.

Dans le second cas, nous considérons que l'apprenant a voulu utiliser le substantif « étude » au singulier, ainsi la confusion porte sur la marque du pluriel du substantif. Dans le cas où « étude » est au singulier, l'élision peut être réalisée, donnant ainsi : **l'étude**. Le substantif ne doit donc pas porter la marque du pluriel « s ».

Finalement, des activités d'ICLR aideraient les apprenants à se familiariser avec l'apostrophe du l ; puisque ce phénomène existe dans plusieurs langues romanes. Ainsi, plus l'apprenant rencontrera ce phénomène, plus il sera enclin à comprendre les spécificités de ce dernier, ce qui participera à la construction de son IL.

### 8.3 Les participes passés réguliers

#### 8.3.1 La flexion du genre et du nombre dans le participe passé

Les participes passés constituent une similarité entre les langues romanes. En effet, le participe passé subit la flexion du genre et du pluriel, car ses fonctions s'apparentent à celles de l'adjectif. Cette similarité est commune à l'ensemble du continuum linguistique roman. Dans les productions écrites, nous avons relevé différents participes passés. Nous avons remarqué qu'ils étaient souvent associés au temps du passé composé, pour ceux employés avec l'auxiliaire « avoir », nous avons choisi de présenter des exemples dans lesquels la flexion du genre et du nombre apparaissait.

- PE1, ex 4 : « je me suis **concentrée** »
- PE1, ex 5 : « De toutes les villes que j'ai **connues** »
- PE2, ex 4 : « Je suis **resté** pendant un mois (...) »

. Dans l'exemple 4 de la PE1 et l'exemple 4 de la PE2, le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec le sujet, en l'occurrence « Je ». Notons que la PE1 a été rédigée par une apprenante et la PE2 par un apprenant. Ainsi nous avons :

- PE1, ex 4 : accord féminin, singulier
- PE2, ex 4 : accord masculin, singulier

La flexion du genre a bien été attribuée à chaque participe passé, en fonction du sujet. Concernant l'exemple 5, les règles d'accord sont quelque peu différentes, ce qui peut engendrer une difficulté pour nos apprenants.

En effet, dans le cas du passé composé avec l'auxiliaire avoir, l'accord en genre et en nombre du participe passé se fait en fonction du COD, seulement s'il est placé avant l'auxiliaire. Dans l'exemple analysé, le COD est « les villes » repris par le pronom relatif « que », et il est placé avant l'auxiliaire. Ainsi, la flexion du genre et du nombre doit apparaître sur le participe passé du verbe « recevoir ». C'est ce que nous voyons dans l'exemple car l'apprenant a bien réalisé la flexion du genre et du pluriel, donnant ainsi « connues ».

Enfin, si la flexion du genre et du nombre constitue un élément important à la formation du participe passé, elle n'est pas la seule. En effet les terminaisons des différents groupes sont essentielles pour la formation du participe passé.

### **8.3.2 Les terminaisons du participe passé régulier**

Tout d'abord, nous nous basons sur le livre de Escudé et Calvo del Olmo (2019 :126) pour élaborer nos propos. Aussi, notons que le latin a classé les verbes en 4 conjugaisons, nous nous appuyons donc sur cette classification. Le portugais et l'espagnol ayant supprimé la troisième conjugaison, leur actuelle troisième conjugaison correspond en réalité à la quatrième conjugaison latine.

Nous souhaitons maintenant nous pencher sur les terminaisons du participe passé puisqu'elles peuvent être à l'origine de difficulté chez des apprenants lusophones. En effet le portugais et l'espagnol n'ont que deux terminaisons :

- *ado/a* (1<sup>ère</sup> conjugaison)
- *ido/a* (2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> conjugaison)

Dans toutes les autres langues romanes il existe trois terminaisons, par exemple en français :

- *-é/e* (1<sup>ère</sup> conjugaison)
- *u ou u/e* (2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> conjugaisons)
- *i/e* (4<sup>ème</sup> conjugaison)

Si l'apprenant peut associer la terminaison *é/e* à la terminaison *ado/a* et la terminaison *i/e* à la terminaison *ido/a* ; il n'en est pas de même pour la terminaison *-u/e* qui ne bénéficie d'aucune correspondance en PB. Ainsi, reconnaître un participe passé finissant par *-u* peut être une difficulté pour nos apprenants lusophones. Afin de pallier cette dernière, une activité d'ICLR, permettant une réflexion métalinguistique peut être proposée : faire correspondre les adjectifs en PB avec des participes passés en langues romanes (hors PB et espagnol), puisqu'ils ont tous deux la même fonction. Dans la langue portugaise, de nombreux adjectifs ont la marque de la terminaison *-u*, en héritage du latin. L'apprenant pourra donc faire un lien avec la présence du *-u* dans les adjectifs en PB et dans les participes passés au sein des autres langues romanes.

## 8.4 L'adjectif possessif tonique singulier

### 8.4.1 Une régularité

L'adjectif possessif tonique singulier fait partie des régularités du continuum linguistique roman. Ceci est décrit dans le tableau d'Escudé et Janin (2010 : 82) :

Figure 9 : Adjectif possessif tonique en langues romanes (a)

	PT	ES	CA	OC	FR	IT	RO
1 M	meu/ minha	mi/ mi	mon/ ma	mon/ ma	mon/ ma	mio/ mia	meu/ mea
2 T	teu/ tua	tu/ tu	ton/ ta	ton/ ta	ton/ ta	tuo/ tua	tău/ ta

3 S	seu/ sua	su/ su	son/ sa	son/ sa	son/ sa	suo/ sua	său/ sa
4 N	nosso/ nossa	nuestro/ nuestra	nostre/ nostra	nòstre/ nòstra	notre/ notre	nostro/ nostra	nostru/ noastră
5 V	vosso/ vossa	vuestro/ vuestra	vostre/ vostra	vòstre/ vòstra	votre/ votre	vostro/ vostra	vostru/ voastră
6 S/L	seu/ sua	su/ su	seu/ seva	lor/ lor	leur/ leur	loro/ loro	lor/ lor

Figure 10 : Adjectif possessif tonique en langues romanes (b)



D'une manière générale, nous voyons que la flexion du genre ne constitue pas une difficulté, comme le montrent les exemples ci-dessous :

- PE1, ex 5 : « **ma** famille »
- PE1, ex 6 : « **mon** sport préféré »
- PE1, ex 7 : « **mon** nouveau **choix** »
- PE2, ex 5 : « **ma** **master** »

Néanmoins, dans le dernier exemple l'apprenant a utilisé « ma », or le substantif qui suit est masculin. S'agissant d'un anglicisme, il est peut-être difficile de déchiffrer le genre. Des activités d'ICLR auraient pu aider l'apprenant, en effet dans les trois langues suivantes le mot « master » a le genre masculin :

-

Portugais	Italien	Français
Meu mestrado	Mio master	Mon master

## 8.4.2 Des difficultés pour les lusophones

### 8.4.2.1 Changement de genre pour les substantifs commençant par une voyelle

Pour les analyses, nous nous concentrerons uniquement sur l'adjectif possessif tonique de la première personne du singulier, soit la première ligne du tableau (figure 9). Ce sont les seuls adjectifs toniques qui sont présents dans les PE. Voici quelques phrases qui ont attiré notre attention :

- PE1, ex 8 : « **Mon** histoire commence en 1997, à Blumenau »
- PE1, ex 6 : « (...) **mon** sport préféré »

Dans les deux premiers exemples, l'apprenant a utilisé l'adjectif possessif tonique masculin « mon ». Néanmoins, les adjectifs toniques s'accordent en genre et en nombre avec les substantifs qu'ils actualisent. En suivant cette logique, un apprenant pourrait avoir tendance à écrire « \*ma histoire », comme en portugais « minha história ». Dans le cas du français, pour une question phonologique, si un substantif féminin commence par un son vocalique, alors l'adjectif possessif tonique finira par une consonne, comme « mon ». Nous pouvons faire le rapprochement avec l'élision du « e » ou du « a » de l'article défini.

#### 8.4.2.2 Adjectif possessif tonique VS pronom possessif

En français et en espagnol, l'adjectif possessif tonique n'a pas la même forme que le pronom possessif. Par exemple : **Mon** chien. Ce chien est le **mien** : « mon » correspond à un adjectif possessif tonique, « mien » à un pronom possessif tonique. Au contraire en portugais et en italien, la forme du possessif tonique reste la même, qu'il s'agisse d'un adjectif ou d'un pronom. Ainsi cela peut constituer une difficulté, comme l'exemple sélectionné le montre :

- PE2, ex 7 : « (...) **mien premier voyage** (...) »

L'apprenant a utilisé le possessif en tant que pronom et non adjectif. La langue première de l'apprenant étant le PB, nous comprenons la difficulté engendrée par le changement de forme adjectif possessif/pronom possessif. En effet en PB, il n'y a pas de différenciation entre pronom et adjectif pour des possessifs : « *meu cão* » / « *esse cão é meu* ».

Ainsi des activités d'ICLR guidées par l'enseignant pourraient-elles permettre à l'apprenant de prendre conscience de cette différence ? Nous émettons l'hypothèse suivante : Une activité de réception (lecture) d'un même texte où figurent des adjectifs/pronoms possessifs en différentes langues romanes pourraient amener cette prise de conscience. Grâce au guidage de l'enseignant.e et au fur et à mesure des rencontres avec la notion travaillée, l'apprenant.e sera capable de formuler des hypothèses et développer ses capacités métalinguistiques. Finalement, il/elle sera en mesure de comprendre qu'il y a deux « groupes » de langue : ceux qui font le changement de forme adjectif/pronom et ceux qui ne le font pas. L'apprenant sera alors conscient des deux formes et les aura associés aux langues en question.

Tout au long de cette partie, nous avons souhaité associer le développement de l'IL d'apprenants lusophones à la didactique de l'ICLR. Ce que nous avons pu faire, surtout pour la dernière sous-partie. Néanmoins, les productions écrites étant des devoirs maison, nous sommes conscients que l'IL des apprenants à travers ces écrits, n'est peut-être pas le reflet de la réalité. C'est pourquoi, dans une prochaine étude, nous privilégierons des productions écrites réalisées sans possible traducteur.

Pour clôturer ce chapitre, nous souhaitons revenir sur les différentes réponses récoltées grâce à notre travail d'analyse. Tout d'abord, à travers l'analyse de la BL dessinée nous avons pu davantage connaître le profil de nos apprenant.es. De plus, nous avons rencontré les quatre dimensions (dimension des répertoires linguistico-communicatifs, dimension socio-affective, dimension des répertoires d'apprentissage et dimension liée à la gestion de l'interaction) dans chaque BL, démontrant ainsi la compétence plurilingue-pluriculturelle de chacun. Néanmoins, la dimension liée à la gestion de l'interaction fut très peu représentée. Nous pensons que la consigne donnée aurait pu influencer sur ce résultat. Finalement, nous avons pu montrer l'efficacité de l'élaboration de la BL, tant pour l'apprenant que pour l'enseignant. D'une part, elle favorise la prise de conscience de la pluralité du répertoire langagier d'un individu ; d'autre part elle permet l'entrée vers la didactique du plurilinguisme, dont (l'IC) l'intercompréhension fait partie.

Enfin, dans l'analyse des productions écrites, nous avons étudié l'interlangue (IL) des apprenants à travers trois similarités entre langues romanes. Parmi ces similarités, nous avons décrit les possibles difficultés rencontrées par les locuteurs de langues romanes, particulièrement les lusophones, et nous avons mis en avant la didactique de l'ICLR pour pallier celles-ci. Grâce à ces analyses, nous avons pu mettre en exergue le fait que des activités d'ICLR pouvaient participer au développement de l'IL, répondant ainsi à notre problématique.

## **Conclusion**

Ce présent mémoire a comme objectif de démontrer la pertinence du recours à la didactique de l'intercompréhension entre les langues romanes (ICLR) pour la construction de l'interlangue (IL) d'apprenants lusophones en FLE.

Pour ce faire, nous avons présenté la genèse des langues romanes, c'est-à-dire le latin vulgaire. Nous nous sommes attardés sur la notion du continuum géolinguistique roman, grâce auquel des porosités entre les langues romanes existent. C'est donc grâce à cette notion que l'IC (l'intercompréhension) est réalisable. Si à ces débuts elle représentait un fait de communication, elle est aujourd'hui intégrée à la didactique des langues, et plus précisément à la didactique du plurilinguisme. L'IC, qui figure parmi les quatre approches plurielles, induit l'exploitation de langues romanes de manière simultanée lors d'activités langagières. Dans le cadre de notre stage, l'ICLR permettait la prise en compte des ressources langagières et du bagage culturel de nos apprenants.

C'est dans ce sens, que nous avons souhaité élaborer notre projet d'ingénierie pédagogique, en intégrant les acquis des étudiant.e.s. La notion de biographie langagière constituait donc un support de choix puisque cela permettait, d'une part de connaître leur profil langagier, d'autre part de les sensibiliser à la didactique du plurilinguisme, plus précisément à l'ICLR. C'est pourquoi, cette activité était présente dans notre projet.

De plus, la seconde notion clef de notre mémoire étant l'IL, plus particulièrement son développement. Nous avons mis en exergue le fait que la langue première, mais aussi les langues intrinsèques aux répertoires langagiers des apprenant.e.s entraînent en jeu lors de la construction de l'IL. C'est en partie, grâce à ce postulat que nous avons pu lier la notion d'IL avec la didactique de l'ICLR. Finalement, tout au long de nos analyses, nous avons souhaité démontrer la pertinence de la mise en place d'activités intercompréhensives entre langues romanes pour la construction de l'IL d'apprenants lusophones.

Néanmoins, nos analyses n'ont pas été aussi complètes que souhaité car notre projet initial a dû être modifié en raison de la crise sanitaire. De plus, les supports analysés -comme les productions écrites - n'étaient pas adaptés à notre démarche. Bien que nous ayons tenté de les analyser de la meilleure manière possible, nous sommes conscients des limites de ce support, comme le fait d'avoir été réalisé en dehors de la salle de classe. Finalement, pour une prochaine étude, il serait intéressant d'élargir l'échantillon, avec des apprenants dont la langue première et la langue d'apprentissage ne sont ni le français, ni le portugais ; mais d'autres langues romanes.

Outre ces différentes limites trouvées à notre travail, nous espérons qu'il permettra le développement de l'ICLR, comme méthode didactique, dans l'enseignement/ apprentissage de langues étrangères et notamment pour l'enseignement du FLE au public lusophone. En tant que future professeure de FLE, il me semble essentiel de faire valoir un enseignement démocratique, basé sur la prise en compte des savoirs de chacun, prônant les différences et similarités de tous.

## REFERÊNCIAS

- Calvet, L.-J. (2018). Pour une géopolitique des langues romanes. *Matrices en Linguas Extranjeras*, 12, 9-22. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.15446/male.n12.82871>. [Consulté le 05/04/2020]
- Calvo Del Olmo, F. J. (2019). « Il futuro ha un cuore antico » : parcours historique des discours sur l'intercompréhension entre langues romanes. *Revue des langues romanes*, Tome CXXIII N°1, 123-145. <https://doi.org/10.4000/rlr.1704> [Consulté le 14/05/2020]
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 2008(5), 65-90. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289> [consulté le 10/11/2020]
- Candelier, M. & De Pietro, J.-F. (Coord.). (2012a). *Le CARAP – Une introduction à l'usage*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible en ligne : <https://carap.ecml.at/Components/tabid/2668/language/fr-FR/Default.aspx>. [Consulté le 03/07/2020]
- Candelier, M. et al. (2012b). *Le CARAP – Compétences et Ressources*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible en ligne : <https://carap.ecml.at/Components/tabid/2668/language/fr-FR/Default.aspx> [Consulté le 03/07/2020]
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [Consulté le 14/10/2020]
- Coşereanu, E. (2010). Transferts interlinguistiques dans des tâches d'écart d'information chez des apprenants de FLE. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 7(2), 1-25. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2111> [Consulté le 18/10/2020]
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/168069d29c> [Consulté le 10/10/2020]
- Coste, D. (1985). Métalangages, activité métalinguistique et enseignement /apprentissage d'une langue étrangère. *DRLAV. Documentation et Recherche en Linguistique Allemande Vincennes*, 32(1), 63-92. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.3406/drlav.1985.1022> [Consulté le 08/09/2020]
- Cruz, M. (2012). *Por uma (hiper)pedagogia crítica, plurilingue e multisensorial na aprendizagem de línguas estrangeiras no Ensino Básico*. (Thèse). Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1344.3282> [Consulté le 05/11/2020]
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de Didactique Du Français Langue Etrangere Et Seconde*. Paris : Clé International.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : Les situations plurilingues (Références) (French Edition)*. Hachette F.L.E.

Demaizière, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2005). Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. *Alsic*, Vol. 8, n° 1, 45-64. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.4000/alsic.326> [Consulté le 27/09/2020]

Degache, C. (1997) : « Développer l'intercompréhension dans l'espace linguistique roman : le programme Galatea/Socrates », Document ronéoté, Assises de l'enseignement du et en français, séminaire de Lyon, AupelfUref, 23-25 septembre 1997. Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02552760/document> [Consulté le 11/10/2020]

DGLFLF. (2016). L'intercompréhension. 2<sup>ème</sup> édition. Paris. Disponible en ligne : <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Multilinguisme/References-Intercomprehension> [Consulté le 28/05/2020]

Déprez, S. (2014). *Incidence d'une formation en intercompréhension sur l'acquisition de compétences en français et autres langues étrangères dans un contexte scolaire (lycée)* (Thèse). Université Grenoble Alpes. Disponible en ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01132340/document> [Consulté le 22/10/2020]

Eschenauer, J. (2013). Apprendre une langue en tandem. Réinterprétation des tandems à la lumière d'une approche sociocognitive. *Langages*, 192(4), 87. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.3917/lang.192.0087> [Consulté le 15/11/2020]

Escudé, P. Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : Editions Clé International.

Escudé, P., & Calvo del Olmo, F. (2019). *Intercompreensão a chave para as línguas*. Parabola editorial.

Galligani, S. (2003). *Réflexions autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non-natives en français*. 141-152. Editions Presses Universitaires de Paris Nanterre. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/linx/562> [consulté le 15/10/2020]

Galligani, S. (2015). Comment les biographies langagières deviennent des espaces de construction et de transformation de savoirs à la fois pour l'étudiant/futur enseignant de langues et l'enseignant/formateur ? Journée d'études : Didactique du FLES et des langues : plurilinguisme et biographie langagière. Université Sorbonne nouvelle. Disponible en ligne : <http://www.univ-paris3.fr/didactique-du-fles-et-des-langues-plurilinguisme-et-biographie-langagiere-301259.kjsp> [Consulté le 26/10/2020]

Galligani, S., & Bruley, C. (2015). De la notion d'interlangue à celle de compétence partielle et plurilingue : des exemples en FLE. *Mélanges CRAPEL*, 35, 32-45. Disponible en ligne : <http://web.atilf.fr/IMG/pdf/31-45.pdf> [Consulté le 17/10/2020]

Galligani, S. & Simon, D.-L. (2020). La démarche biographique comme espace de médiations en formation initiale des enseignants de FLES. *Le Français dans le monde : recherches et applications*, n°67, 122-132.

Gass, S. (1984). A REVIEW OF INTERLANGUAGE SYNTAX : LANGUAGE TRANSFER AND LANGUAGE UNIVERSALS. *Language Learning*, 34(2), 115-132. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1984.tb01007.x> [Consulté le 02/11/2020]

Gombert, J.-É. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8, 41-55. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.4000/aile.1224> [Consulté le 18/09/2020]

Grosbois, M. (2006). *Projet collectif de création d'une ressource numérique comme levier d'apprentissage de l'anglais*. TEL - Thèses en ligne. Disponible en ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00133485> [Consulté le 29/09/2020]

Little, D., Goullier, F. & Hugues, G. (2011) *Le portfolio européen des langues : rétrospective 1911- 2011*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Melo-Pfeifer, S., & Schmidt, A. (2014). "Desenha-te a falar as línguas que conheces" : imagens de crianças luso(fono)descendentes na Alemanha acerca da sua Competência Plurilingue. Dans A. I. Andrade, M<sup>a</sup> H. Araújo e Sá, R. Faneca, F. Martins, A. S. Pinho & A. R. Simões (org.), *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação* (p. 159-182). Aveiro : Universidade de Aveiro. Disponible en ligne : [https://www.researchgate.net/publication/308937616\\_-\\_MELO-PFEIFER\\_S\\_SCHMIDT\\_A\\_2014\\_Desenha-te a falar as linguas que conheces imagens de crianças lusofonodscendentes na Alema nha acerca da sua Competencia Plurilingue\\_In\\_A\\_I\\_Andrade\\_M\\_H\\_Araujo\\_e\\_Sa\\_R\\_F](https://www.researchgate.net/publication/308937616_-_MELO-PFEIFER_S_SCHMIDT_A_2014_Desenha-te_a_falar_as_linguas_que_conheces_imagens_de_crianças_lusofonodscendentes_na_Alema_nha_acerca_da_sua_Competencia_Plurilingue_In_A_I_Andrade_M_H_Araujo_e_Sa_R_F) [Consulté le 14/06/2020]

Monteagudo, H. (2012). A invenção do monolinguismo e da língua nacional. *Gragoatá*, 17(32), 43-53. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.22409/gragoata.v17i32.33031> [Consulté le 13/06/2020]

Narcy, J.-P. (1992). Propositions pour faciliter le passage de L1 à L2 : réduire la gestion compensatoire des apprenants. *Repères*, 6(1), 109-120. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.3406/reper.1992.2069> [Consulté le 30/09/2020]

Rosen, É., & Porquier, R. (2003). Présentation. L'actualité des notions d'Interlangue et d'interaction exolingue. *Linx*, 49, 7-17. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.4000/linx.524> [Consulté le 17/10/2020]

Vogel K., Brohée J-M. & Confais J-P. (1995). *L'interlangue : la langue de l'apprenant*. pp19-21. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

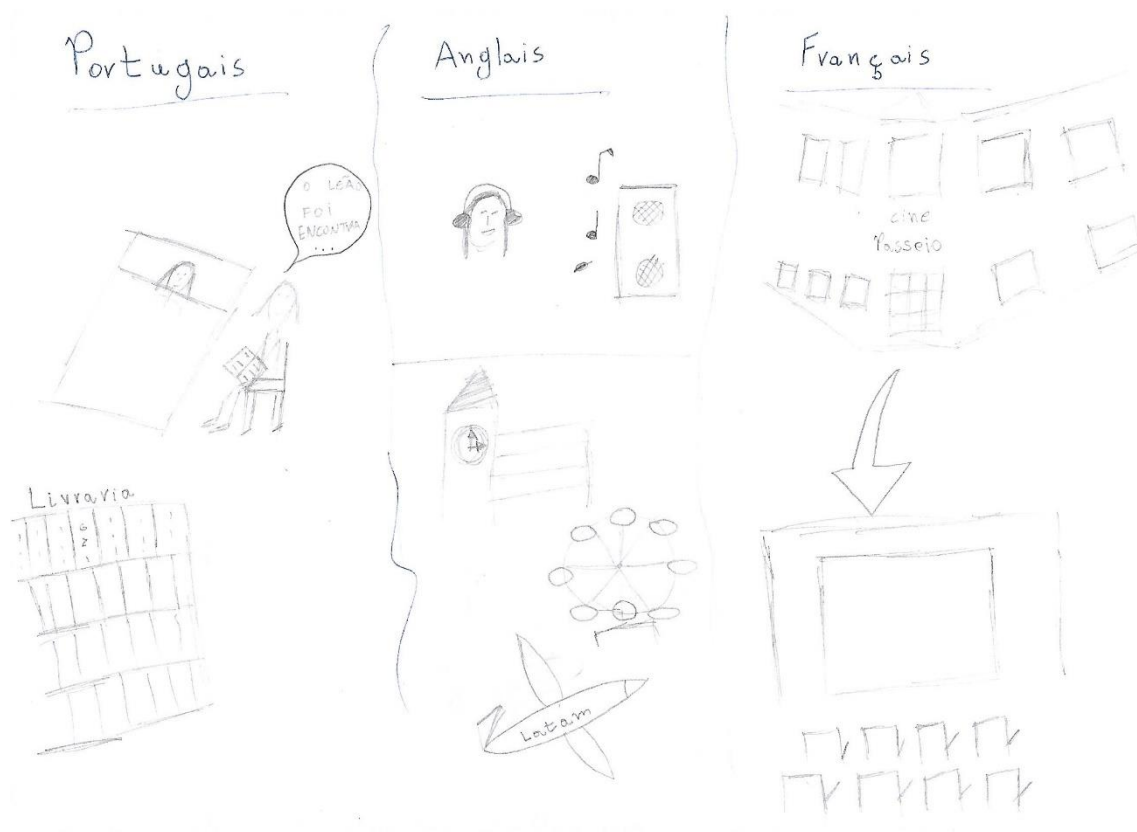
Walter, H. (1994). *L'aventure des langues en Occident*. Paris : Editions Robert Laffont.

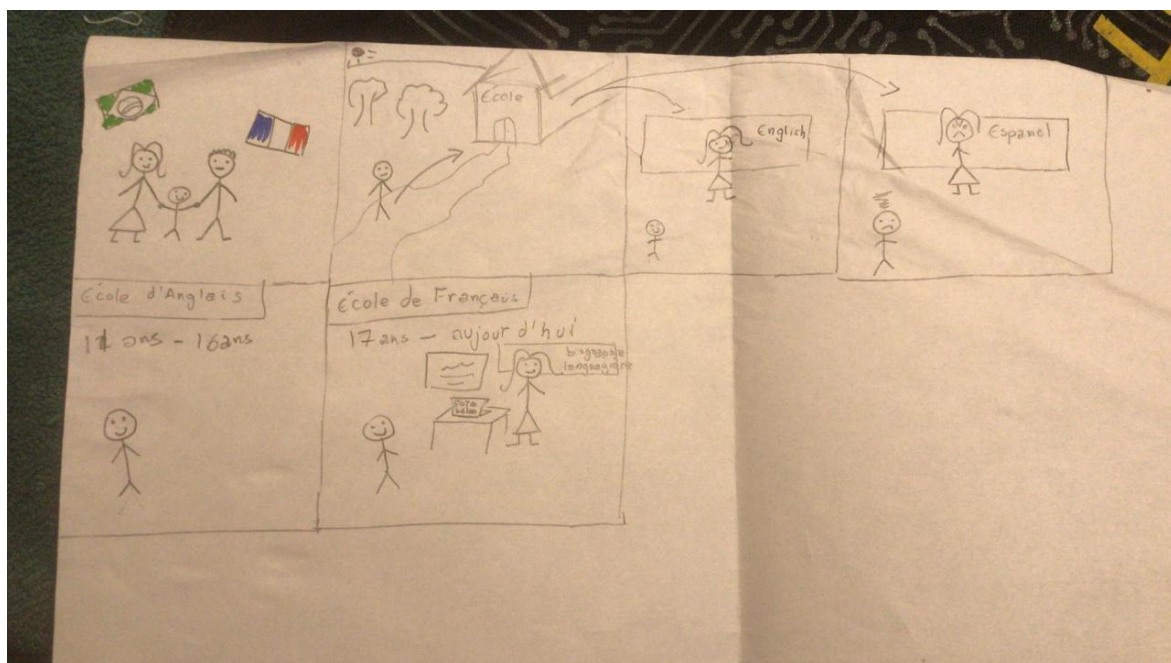
Wong, W., & Simard, D. (2001). La saisie, cette grande oubliée ! *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 5(14), 59-86. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.4000/aile.1476> [Consulté le 15/11/2020]



## LISTO DOS ANEXOS

ANEXO 1 – BIBLIOGRAPHIE LANGAGIERE 1 (BL1).....	100
ANEXO 2 – BIBLIOGRAPHIE LANGAGIERE 2 (BL2).....	101
ANEXO 3 – BIBLIOGRAPHIE LANGAGIERE 3 (BL3).....	102
ANEXO 4 – BIBLIOGRAPHIE LANGAGIERE 4 (BL4).....	103
ANEXO 5 – PRODUCTION ECRITE 1 (PE1) .....	104
ANEXO 6 – PRODUCTION ECRITE 2 (PE2) .....	105

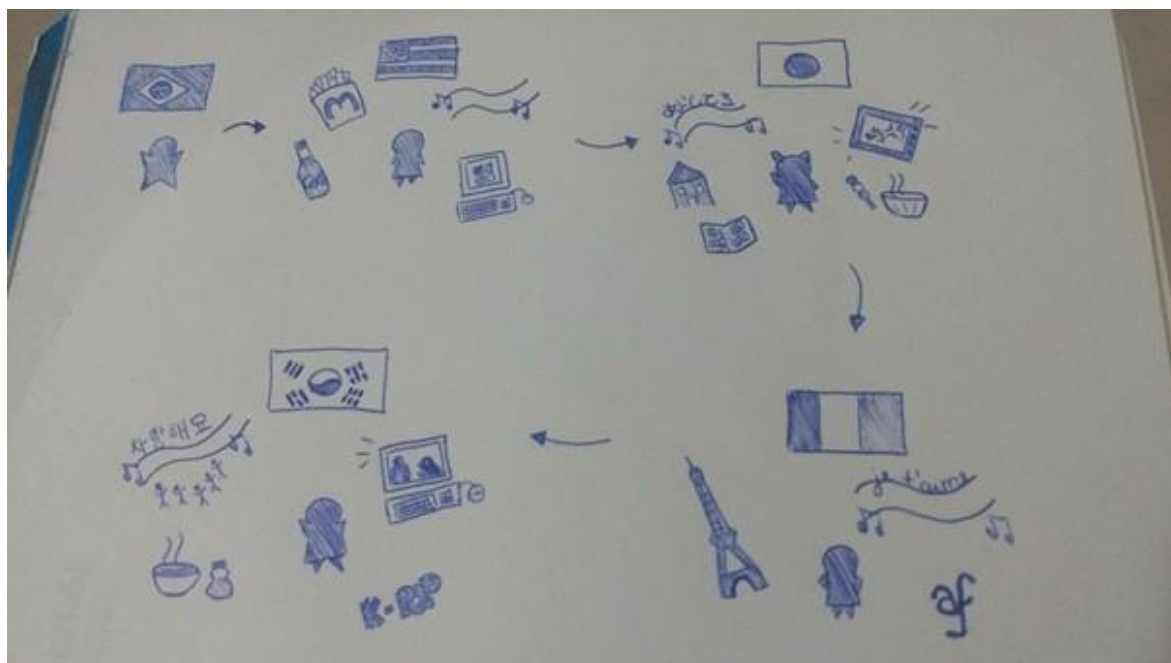
**ANEXO 1 – BIBLIOGRAPHIE LANGAGIERE 1 (BL1)**

**ANEXO 2 – BIBLIOGRAPHIE LANGAGIERE 2 (BL2)**

### ANEXO 3 – BIBLIOGRAPHIE LANGAGIERE 3 (BL3)

Grâce à des précisions de l'apprenante nous savons que dans la case avec la famille figurent l'anglais et le portugais. Dans la case avec écrit UFPR, figurent l'anglais et le portugais. Dans la case avec les notes de musique et la télévision, il s'agit de l'anglais, du portugais et du français. Enfin, dans la case avec le cahier et les lettres, il s'agit de l'anglais, du portugais et du français.



**ANEXO 4 – BIBLIOGRAPHIE LANGAGIERE 4 (BL4)**

## ANEXO 5 – PRODUCTION ECRITE 1 (PE1)

### MON AUTOBIOGRAPHIE

Mon histoire commence en 1997, à Blumenau. Je suis née le 4 février et j'y a vécu pendant 4 mois, parce que ma famille a décidé de déménager à São Bento do Sul où mes parents ont ouvert une pizzeria. J'ai traversé quelques moments très durs, mais en général, j'ai eu une enfance très heureuse. |

Quand j'avais 5 ans, j'ai commencé à jouer au foot, qui est mon sport préféré. J'étais gardien de but à l'école et si je pouvais choisir un moment glorieux pour revivre, ce serait absolument le moment où j'ai défendu la peine à la fin du championnat de la ville. J'aimerais jouer à nouveau bientôt. Un autre passe-temps que j'avais dans l'enfance était de collectionner des miniatures de dessins animés. J'achetais les miens sur Internet et encore aujourd'hui je les ai gardés.

C'est en 2012, quand j'étais 16 ans, que j'ai pu voyager seule pour la première fois. Quand je dis seule, je veux dire que j'ai voyagé avec des amis et non avec ma famille. Pendant deux mois j'ai rencontré quatre pays sud-américains : l'Uruguay, l'Argentine, le Chili et le Pérou. De toutes les villes que j'ai connues, celle que j'admire le plus est Buenos Aires. La culture, la gastronomie et l'architecture de la ville sont incroyables et je pense que la meilleure partie du voyage a été d'apprendre l'espagnol.

Au cours des trois prochaines années de ma vie, je me suis concentrée sur l'études pour entrer dans une bonne université, je crois qu'ils étaient les trois années plus difficiles de ma vie. J'étais très stressée d'avoir à étudier toute la journée, mais j'ai finalement réussi. Ce que j'ai été approuvé, c'était le cours d'ingénierie des bioprocessus et biotechnologie. Après un an à la fac, j'ai décidé de quitter le cours pour voyager à nouveau. J'ai déménagé à Londres et j'y suis resté pendant quatre mois dans le but d'améliorer mon anglais. Être en Europe, c'est comme marcher dans un musée à ciel ouvert, parce que tout est très ancien. J'ai beaucoup appris avec cette expérience, mais j'étais très contente de revenir au Brésil après tout ce temps loin de ma famille et de mes amis.

C'est en 2017 que suis retournée à l'université, cette fois en tant qu'étudiante d'ingénierie chimique. Je suis beaucoup plus heureuse avec mon nouveau choix. J'espère avoir mon diplôme bientôt pour continuer à m'aventurer dans le monde.

## ANEXO 6 – PRODUCTION ECRITE 2 (PE2)

Je suis né le 8 janvier mille neuf cents quatre-vingt-onze à Curitiba, Paraná, Brésil. À l'âge de 10 ans j'ai commencé à pratiquer du basket, j'ai joué au basket pendant quatre ans et j'ai voyagé beaucoup pour jouer des compétitions, la plus grande compétition que j'ai jouée il faut les olympiques scolaires à Brasilia. Ce que j'aime dans le basket, c'est l'amitié de mon équipe nous étions très proches comme une famille. En 2009, j'ai commencé mes études en ingénierie électronique dans l'université. En 2013, j'ai fait mon premier voyage international. Je suis allé en Europe. Je suis resté pendant un mois et j'ai visité Amsterdam, Bruxelles et Paris c'était une expérience incroyable ! J'ai pu connaître beaucoup de choses et des personnes différentes, mais je pense que je n'ai pas vu toutes les que je voudrais, principalement à Paris. Si je pouvais, je visiterais les catacombes de Paris et mangerais beaucoup de douce célèbre. L'année suivante j'ai commencé à travailler dans laboratoire de robotique à l'université. Deux ans plus tard j'ai terminé mes études dans l'université. Depuis j'ai commencé à étudier français et mon master en ingénierie biomedical.